

II CONGRESSO DA OPAE

SEMPRE FUI SONHADOR,
É ISSO QUE ME MANTÉM VIVO

CA VIDA É DESAFIO (RACIONAIS M'S E AFRO-X)

FERNANDO BUENO CATELAN
(ORGANIZADOR)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

AN532 Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo: Anais do II Congresso da Organização Paulista de Arte Educação - OPAE. Anais. / organizador: Fernando Bueno Catelan. São Paulo(SP): OPAE, 2024.
505 p. : il. color.

Disponível em: <www.even3.com.br/anais/2conOPAE>

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

ISBN: 978-65-980069-3-8

1. Educação. 2. Arte 3. Arte-educação 4. OPAE 5. FAEB (1. : 2024 : São Paulo, SP). I. Catelan, Fernando Bueno. 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 (org.). **Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo**: Anais do II Congresso da Organização Paulista de Arte Educação - OP AE; São Paulo: OP AE, 2024.

EQUIPE EDITORIAL

Editor

Dr. Fernando Bueno Catelan

Conselho editorial

Dra. Ana Marcia Akaui Moreira, Me. Cassio Almeida dos Santos, Dra. Eliane Aparecida Andreoli, Dra. Elisângela de Freitas Mathias, Dr. Fernando Bueno Catelan, Dr. João Cardoso Palma Filho, Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, Dra. Lucimar Bello P. Frange, Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi, Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Dr. Pio de Sousa Santana, Me. Rubens de Souza, Dra. Sonia Leni Chamon e Dra. Tarcila Lima da Costa.

COMISSÃO CIENTÍFICA

Coordenação Geral

Dr. Fernando Bueno Catelan
Dr. Pio de Sousa Santana

Pareceristas

Dra. Ana Marcia Akaui Moreira
Dr. Camila Serino Lia
Dra. Clarissa Suzuki
Dra. Eliane Aparecida Andreoli
Dr. Fernando Bueno Catelan
Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Dra. Lilian Amaral
Dra. Margarete Barbosa Nicolosi Soares
Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi
Dr. Pio de Sousa Santana
Me. Rubens de Souza
Dra. Tarcila Lima da Costa

Curadores

Dra. Ana Marcia Akaui Moreira
Me. Rubens de Souza
Dr. Pio de Sousa Santana

COMISSÃO ORGANIZADORA

Dra. Ana Marcia Akaui Moreira
Dra. Eliane Aparecida Andreoli
Dr. Fernando Bueno Catelan
Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Dr. Pio de Sousa Santana
Me. Rubens de Souza
Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi
Dra. Elisângela de Freitas Mathias
Dr. João Cardoso Palma Filho
Dr. Sonia Leni Chamon
Dra. Tarcila Lima da Costa
Dra. Mirian Celeste
Me. Illo Bueno
Ma. Elizandra Martins
Ma. Drieli Caroline Gaona da Silva
Ma. Simone Venâncio
Ma. Nayra Mendes
Ma. Flavia Teodoro Alves



bienal



SUMÁRIO

Apresentação	8
ARTIGOS	10
* A experiência de um currículo de arte em movimento no município de São Caetano do Sul.....	11
* A formação de professores de artes visuais no ateliê laboratório “espaços da pintura”	31
* A grande dama: mediação teatral e ação cultural em capivari	44
* A materialidade no ensino de artes: entre defasagens e propostas	57
* Alinhavo - o fazer teatral e o despertar para as políticas públicas no interior	69
* “Aquele cara que fazia desenhos bugados”: pinturas e animações dos sonhos e devaneios na sala de aula	78
* Arte e transformação do cotidiano escolar: teatro- imagem na eme professor Vicente Bastos	87
* Arte-educação, arte popular e memória: quando os monstros-memória fogem pelas frestas da cidade	100
* Artista educadora: um ofício de criar respiros e frestas na dureza do mundo contemporâneo	113
* Colhendo e plantando sonhos: estudar artes visuais em uma universidade pública	123
* Como a foto sai da câmera? Descobertas sobre fotografia num contexto de educação infantil de dois a seis anos.....	139
* Design, educação e arte: metodologia projetual do design no ensino da história da arte em uma escola pública em são paulo, Brasil.....	153
* Diálogo e consciência: o oprimido no rap e na pedagogia	168
* Diário de uma professora estrategista o riso como estratégia de aprendizagem em desenho	178

* Disseminarte: uma banca de arte em praças e feiras de Santa Maria da Vitória e São Félix do Coribe	196
* Exposição rios em movimento	209
* Felicidade e resistência: uma reflexão sobre o constructo corpoarte e suas reverberações no ensino de arte na EJA paulistana	227
* Funk na escola periférica: uma abordagem nas aulas de arte para adolescentes dos anos finais do ensino fundamental	240
* Incidências contra-monumentais_ iconoclastia na contemporaneidade	253
* Interfaces: acessibilidade cultural, escola e museu	267
* Leitura de imagem na perspectiva da autonomia de pessoas adultas com deficiência	273
* Mediações artísticas	282
* Mutirão: ateliê de pesquisa em artes visuais, corpo e educação	295
* O jogo das linguagens e dos meios artísticos contemporâneos	307
* Processo de criação em artes visuais: pesquisa baseada em arte com professores da educação básica	319
* Realidade virtual e experiência estética no ensino de arte	332
* Relatos e experiências do ensino de arte no contexto do novo ensino médio.....	346
* Roda de saci – que cena é esta? A arte de ensinar a transgredir ou práticas da arte no cotidiano escolar em busca de uma educação engajada	357
* Traçando caminhos entre decolonialidade e mediação: um roteiro de visita mediada intercultural	370
* Uma proposta de pintura contemporânea na escola.....	382
* Universidade indígena aldeia maraka'nà: metodologias indígenas na educação básica.....	392
* Vanguardas, modernismo, memória e fotografia na história da cidade de belém e uma comemoração nos 90 do século xx	404

OFICINAS	417
* Ancestralidade e (re)invenção de mundo.....	418
* Arte e formação de licenciados em pedagogia: a vivência da proposição "caminhando com Lygia Clark"	433
* Cartografias da mediação: investigando experiências de linguagem na arte	441
* Lambe com educação - oficina de lambe-lambe como tática poética, política e estética de arte/educação.....	451
* Leitura afrorreferenciada e jogo na sala de aula	462
* Música na prática: métodos ativos relato de experiência de oficina	470
* Oficina "professora Marli em uma história sem fim"	478
* Pessoas negras nas obras de bell hooks e Walter Firmo: a leitura de imagens como ferramenta para a lei 10639/03	485
* Sonhando a real: o corpo através da respiração sob o teatro de antunes filho.....	492

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que a Organização Paulista de Arte Educação (OPAE), em parceria com o Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), apresenta os anais do II Congresso de Arte Educação (ConOPAE). Realizado presencialmente no Instituto de Artes do Câmpus de São Paulo da UNESP, de 18 a 20 de agosto de 2023, este evento promoveu encontros e diálogos em um espaço vibrante de trocas de experiências para professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e artistas educadores paulistas.

O Congresso buscou contribuir para a construção coletiva da reflexão sobre o ensino de Arte, enquanto campo de experiência na sala de aula, na pesquisa e na formação docente. O tema deste ano, “Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo”, inspirado na música “A Vida é Desafio” dos Racionais MC’s e Afro-X, nos convidou a refletir sobre a importância de sonhar e a necessidade de acreditar que o sonho é possível, e que o céu não é o limite. Em meio aos inúmeros desafios para a arte, a pesquisa e a educação, sonhar é o que mantém vivas nossas lutas por um ensino de arte que entende os seres humanos de modo integral e não fragmentado.

O II ConOPAE foi um sucesso, com 429 inscritos, 96 trabalhos submetidos, 18 oficinas, 4 exposições, 1 apresentação artística e 1 assembleia geral ordinária da OPAE. O evento também contou com o lançamento de 11 livros e 6 rodas de conversas que abordaram diversos eixos de discussão, incluindo políticas e seus desdobramentos no ensino de arte, formação e práticas em territórios sonhados, autores e formação em espaços e lugares, novas leituras e sonhos sobre o ensino/aprendizagem da arte, abordagens culturais e reflexões sobre o ensino da arte, e objetos, ações e intermeios no diálogo possível com as artes e a educação.

A conferência de abertura, intitulada “Sempre fui coletivista e isso me mantém viva”, foi ministrada por nossa querida Ana Mae Barbosa, que nos encheu de ânimo, como sempre acontece em sua fala corajosa e apaixonada

pelo ensino de arte. Também tivemos uma mesa-redonda intitulada “Arte na Vida: Interfaces entre a Arte, a Escola e a Rua”, com a participação de Denise Pereira Rachel, Diego Alves Marques, Michelle dos Santos Lomba (Mixa), Thiago de Souza, Vander xCHEx e Eymard Ribeiro.

Além disso, o evento contou com visitas ao Museu da Pina Luz e à Pina Contemporânea. Durante o congresso, lançamos a premiação do Prêmio OPAE para figuras importantes na arte-educação paulista. Nesta primeira edição, Ana Mae Barbosa e Maria Heloisa Corrêa Toledo Ferraz foram agraciadas com o prêmio. Com o aval de Ana Mae, o prêmio passa a se chamar Prêmio Ana Mae, que será entregue em todos os congressos da OPAE.

A realização deste congresso nos inspira a sonhar com futuros encontros, que desejamos realizar em diversas cidades do Estado de São Paulo. Imaginamos um horizonte onde as discussões e reflexões sobre a arte educação se expandem, tocando corações e mentes, e semeando um impacto profundo e duradouro. Que cada nova cidade seja um palco para a criatividade e a transformação, iluminando caminhos e despertando novas possibilidades para o ensino das artes.

Fernando Bueno Catelan
Presidente da OPAE



ARTIGOS

A EXPERIÊNCIA DE UM CURRÍCULO DE ARTE EM MOVIMENTO NO MUNICÍPIO DE SÃO CAETANO DO SUL

THE EXPERIENCE OF A MOVING ART CURRICULUM IN THE MUNICIPALITY OF SÃO CAETANO DO SUL

Aline Barros¹ – UNESP
Milene Valentir Ugliara² – UNESP

Resumo

Nossa proposta é narrar o vivido na educação pública municipal de São Caetano do Sul na construção do currículo de arte cartográfico, escrito de forma horizontal e coletiva junto aos artistas docentes do município e lançado em 2020. Esse currículo configurou-se, além de um documento, como um veículo de encontro, diálogo, ativações no chão da escola e, mais ainda, como espaço de transbordamento das ações que extrapolavam os espaços escolares como as Mostras de Processos Artísticos, em que os estudantes ocupavam os teatros e Pinacoteca públicos com suas criações; os Saraus junto aos professores da rede, e a criação de um coletivo de professores, o coletivo Tear. Narramos de que maneira, pelas brechas da implementação da BNCC, conseguimos construir um currículo próprio fortalecendo a Arte como um Campo de Conhecimento. Para finalizar, trazemos a conflituosa situação atual em que a discursividade da BNCC traz ameaças à conquistas tão importantes para o ensino da Arte Educação no município.

Palavras chave

Currículo em movimento; formação; artistas docentes

Abstract

Our proposal is to narrate what was experienced in municipal public education in São Caetano do Sul in the construction of the cartographic art curriculum, written in a

¹ Mestre, sob a orientação da profa. dra. Luiza Helena Christov, em Arte e Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Instituto de Artes), onde integra o grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores. Pós-graduada em sociopsicologia pela FESP-SP (Faculdade de Sociologia e Política de São Paulo). Graduada em teatro pela Universidade Anhembi Morumbi. Artista e arte-educadora, participou de diversos festivais nacionais e internacionais. Professora de arte da rede municipal de São Caetano do Sul, atuou como formadora de Arte no Cecapec de 2020 a 2022. Desenvolve, desde 2007, pesquisa, criação e operação de luz para diversos grupos teatrais, dança, show e performance. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1801267315588083>.

² Mestre em Arte-educação e graduada em Artes Cênicas e Visuais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Instituto de Artes) sob a orientação da Profa. Dra. Carminda Mendes André. Bolsista Capes. Graduada em Filosofia pela Universidade São Judas Tadeu. Artista docente da rede municipal de São Caetano do Sul, onde atuou como formadora dos professores de Arte de 2017 a 2023. Participa dos coletivos: Tear, desde 2018; Mapa Xilográfico, desde 2006; Bloco do Peixe Seco, desde 2013. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4689611974894497>.

horizontal and collective way together with the teaching artists of the municipality and launched in 2020. This curriculum was configured, in addition to a document, as a vehicle for meetings, dialogue, activations on the school floor and, even more, as a space for overflowing actions that went beyond school spaces such as Artistic Process Exhibitions, in which students occupied public theaters and art galleries with their creations; the Saraus with the network's teachers, and the creation of a collective of teachers, the Tear collective. We narrate how, through the gaps in the implementation of the BNCC, we managed to build our own curriculum, strengthening Art as a Field of Knowledge. To conclude, we bring the current dangerous situation in which the BNCC's discursiveness brings threats to such important achievements for the teaching of Art Education in the municipality.

Key words

Curriculum on the move; training; teaching artists.

O CONTEXTO

Foi em 2012 que a cidade de São Caetano do Sul começou a promover debates e encontros em torno da construção coletiva de documentos para a educação. Nessa época, professores especialistas em diversas áreas se reuniram para a elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, publicado em 2013. Em 2017, com a chegada da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e somado ao desejo de revisitar os documentos de 2013, os profissionais da educação do município, com orientação e coordenação do CECAPE (Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação), retomaram o exercício para pensar o currículo educacional do município. (SMESCS, 2020)

A BNCC teve três versões até sua homologação, em 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio. De caráter obrigatório, ela define para todas as escolas brasileiras quais os objetivos de aprendizagem que devem orientar o trabalho pedagógico. (Cássio, 2018)

Apesar das duras críticas à BNCC, principalmente por sua discursividade pautada em termos neoliberais que partem de uma progressão de aprendizagens essenciais ancoradas em competências e habilidades para o protagonismo estudantil, o cidadão empreendedor do futuro, encontramos em suas brechas a oportunidade para desenharmos um currículo próprio.

Essa fresta residia no fato da BNCC propor que as cidades criassem seu currículo, considerando os objetivos da base, mas adequando para suas realidades e contextos locais. Essa possibilidade está expressa no texto, ao citar o artigo 26 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que determina que:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Vale salientar que a chamada “parte diversificada” só poderia fazer parte de 40% do currículo final a ser elaborado por cada município. Aproveitamos essa pequena fenda para alargar nossos caminhos.

TRAJETÓRIA

Durante a escrita do currículo municipal de educação de São Caetano do Sul, na área específica de Arte, ter a participação efetiva dos professores foi uma das principais premissas do percurso. Para isso era fundamental tempo e espaço para que os professores pudessem se engajar e organizar seus horizontes de forma coletiva e colaborativa. O percurso foi pautado pelo princípio da escuta, acolhendo as divergências e pensando coletivamente em caminhos emancipadores, que ao mesmo tempo plurais, carregam a singularidade de cada realidade. Todo o processo foi desenvolvido durante os anos de 2017, 2018 e 2019 e contou com reuniões, debates, encontros formativos, oficinas, vivências e mapeamento com os professores de Arte, Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música.

Importante dizer que desde de 2008, ano que se iniciaram as escolas de período integral no município, São Caetano do Sul adotou, para além dos concursos de polivalência em arte, concursos públicos específicos para professores nas 4 linguagens artísticas (Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música), o que tornou o processo de escrita do currículo ainda mais rico e plural. Vale ressaltar também que São Caetano do Sul é uma das poucas cidades do

país que conta com professores de arte por linguagem, entretanto esse cenário está sob ameaça desde o final de 2022 com a mudança da matriz curricular das escolas de período integral, assunto que retomaremos mais à frente.

O primeiro passo dado por Milene Valentir, que assumia o cargo como formadora do componente Arte no CECAPE em 2017, foi mapear as escolas do município e escutar os desejos dos professores para o ensino. Durante todo o processo, outros formadores contribuíram na coordenação dos trabalhos de escrita do currículo no CECAPE. A Milene orientou o processo como um todo e a equipe em Artes Visuais, Fabiana dos Santos Louro orientou o processo em Artes Cênicas, posteriormente, em 2020, Aline Barros, Letícia Leonardi e Ligia Vasconcelos, organizaram o que seriam as orientações curriculares específicas para a oficina de Artes Cênicas. Sérgio Oliveira dos Santos, orientou o processo em Música e Maria Júlia Kaiser em Dança

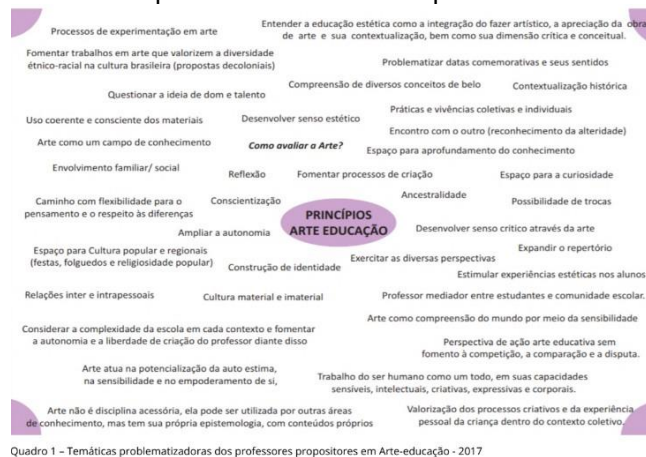
Logo de início ficou claro que o que viria ser o currículo precisava trazer o ensino de arte em um outro lugar. Era necessário fomentar em toda a comunidade escolar a Arte como um campo de conhecimento próprio, mobilizador de experiências e aprendizagens para uma educação integral, crítica e sensível. Apesar da Arte até então ser abordada como um Campo de Conhecimento pelos parâmetros curriculares que antecederam a BNCC, os PCNs³, ainda era comum que o professor de arte fosse visto como aquele que decora a escola, ou então, que suas aulas fossem atreladas a preparação de alguma apresentação.

Essa tomada de decisão, de dar continuidade da Arte como um Campo de Conhecimento, seguiu à revelia da BNCC. Uma das principais mudanças que a BNCC trouxe para a Arte foi a sua subordinação à área de linguagens ao lado da Educação Física e Língua Portuguesa. Tanto no texto quanto nas ações que se sucederam, tomamos como princípio a manutenção e o fortalecimento da Arte como um Campo de Conhecimento.

³ Os PCNs (parâmetros curriculares nacionais) foi um documento homologado em 1997 e que tinha como intencionalidade ser um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. De caráter não obrigatório, se propunha a ser um documento aberto e flexível a ser concretizado a partir das realidades locais sobre currículos. Para saber mais: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

Em 2017, os professores de arte do município se configuraram como um coletivo, o Coletivo Tear, a escrita do currículo nasce como uma ação desse coletivo. Ainda em 2017 foi elaborado pelos professores um quadro/síntese que apontava para os princípios para a Arte Educação do município.

Fig.1 - Quadro 1 – Temáticas problematizadoras dos professores em Arte-educação - 2017



Nos anos seguintes, 2018 e 2019, deu-se início ao que chamamos de **Currículo em Movimento**. Na medida que nos encontrávamos para pensar e desenhar o currículo, criamos coletivamente ações, (que se perpetuaram para além da escrita curricular), que traziam na prática aquilo que fomentávamos em nossos encontros e formações.

Na contramão daquilo que se valorizava nas escolas, com a espetacularização dos projetos artísticos, criamos a **Mostra de Processos Artísticos**⁴.

A Mostra tinha como pressuposto fomentar que os processos são tão importantes quanto os produtos dele resultantes, além de configurar um evento que reunia os arte educadores das diversas escolas, bem como suas comunidades. Dessa forma, durante duas semanas no meio do ano, os estudantes das escolas municipais ocupavam os equipamentos públicos da

⁴ Inspirada no Festival de Dança, criado pela professora, Débora Banheti, que já acontecia há anos na cidade. A Mostra de Processos Artísticos foi uma desejo do coletivo de professores de Arte e teve sua organização inicial realizada pelos então formadores Sergio Oliveira Santos e Milene Valentir Ugliara. Nos anos seguintes contou com a organização de outros formadores como Fabiana dos Santos Louro, Maria Julia Kaiser e Aline Barros. As edições aconteceram nos anos: 2018, 2019 e 2022.

cidade e compartilhavam aquilo que estavam pesquisando e experienciando dentro das oficinas de arte na escola.

O teatro municipal da cidade, o Teatro Santos Dumont, era ocupado por apresentações de Teatro e Música, uma sala da Pinacoteca da cidade recebeu a exposição de Artes Visuais e o prédio do Cecape abrigou a última mostra de Dança, que, em 2022, se fez num formato de aula aberta para a comunidade.

Nessa Mostra transbordávamos a experiência para a comunidade também. Nas artes cênicas, por exemplo, era comum ser a primeira vez de uma família em um teatro. E antes mesmo das apresentações acontecerem, fazíamos uma conversa com a plateia apresentando a função e a importância de cada trabalhador do teatro, como o iluminador, o sonoplasta, a equipe de limpeza, e abordávamos até mesmo os códigos da sala preta, como os três sinais, o black out e o significado da palavra “merda”.

Nas Artes Visuais, além de visitarem as obras dos estudantes, as famílias realizavam uma oficina com os professores de seus filhos e participavam de um jogo para ler cada obra. A comunidade ainda era recebida pelos artistas que estavam expondo suas obras no salão principal da Pinacoteca para uma visita mediada, era um momento gostoso e de troca entre as escolas e professores.

Conseguimos deixar como legado um mini documentário da última mostra de Processo vivido em 2022: <https://youtu.be/ABjK-wJ4cOk>

Fig. 2 – Mostra de processo em Música. Professor Jonas Nascimento e estudantes do 1º ano, Ensino Fundamental.



Também surgiu nesse período o **Sarau de Artes Integradas**⁵ que tinha como objetivo criar um espaço para que os profissionais da educação pudessem compartilhar suas pesquisas e fazeres artísticos. Normalmente ocorrido no final do ano, esse Sarau era um espaço aberto e celebrativo para todos os professores e funcionários da rede.

Fig. 3 – Grafite com os mestres da cidade realizado artista reche e os professores de artes visuais

E roda de jongo realizado durante o sarau



A ESTRUTURA DO DOCUMENTO CURRICULAR

Quando o grupo de professores começou a se reunir para a escrita do currículo nascia ali mais do que um documento, o que se construía coletivamente era um novo entendimento dos processos vividos em arte dentro da escola. Nesse entendimento nenhum sujeito, seja ele professor ou estudante, deveria estar subordinado a um conhecimento oficial ou generalizante.

O que se propunha era um caminhar horizontal entre os diversos saberes, tanto os ditos oficiais, quanto aqueles que professores e estudantes traziam em sua bagagem pessoal, bem como os conhecimentos de povos secularmente marginalizados. E mais, era importante garantir no documento um lugar de criação para o professor artista criador. Ou, nas palavras de Mirian Celeste

⁵ Realizado a partir das demandas levantadas junto aos professores de Arte e organizado inicialmente pelos formadores Milene Valente Ugliara, Débora Banheti e Sérgio Oliveira Santos, tendo depois as contribuições de Fabiana Louro dos Santos, Maria Júlia Kaiser e Aline Barros. As edições aconteceram nos anos: 2018, 2019 e 2022.

Martins e Gisa Picosque (2016), literatura essencial nesse processo⁶: “...temos tentado mover ideias que favoreçam estados de experimentação, atijando e ativando movimentos de criação na docência.” (Picosque; Martins, 2016, p 302)

Era então necessário uma estrutura curricular que promovesse abertura, movimento, e que ampliasse as possibilidades de escuta, criação e descoberta no encontro entre estudante e professor. Mas como indagam Picosque e Martins (2016)

...como tornar visível esse modo de pensamento? Como expor graficamente na folha branca de papel um pensamento que está ligado à ideia de movimento, de deslocamentos, de percursos que são convites à experimentação sem traçado predeterminado de por onde se vai aonde se quer chegar? Como tornar visível o que se move? (Picosque; Martins, 2016, p 304)

O formato encontrado foi aquele utilizado dentro do próprio processo, a **cartografia** inspirada nos fundamentos ideológicos dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), que aponta para o pensamento **rizomático**.

Oposto a um modelo arbóreo presente, por exemplo, em currículos tradicionais onde os processos de aprendizagem se dá através da linearidade evolutiva dos conhecimentos, o conceito de rizoma parte do entendimento que as coisas podem se ligar a tantas outras distintas e seguir para outros caminhos, sem uma ordem ou subordinação.

um rizoma não começa nem se conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção e...e...e... (Deleuze; Guattari, 2011, p 43)

Dessa forma, o pensamento rizomático, como disparador das ações educativas, não propõe um caminho a seguir, ou etapas a cumprir. O que ele

⁶ Quando iniciamos o estudo sobre a escrita do currículo e constatamos que gostaríamos de nos provocar a partir dos conceitos rizomáticos de Deleuze e Guattari, convidamos Mirian Celeste para nos inspirar, uma vez que ela já tinha em sua prática a criação de currículos com essa mesma proposição.

fomenta é uma relação fluida e interconectada entre os conhecimentos a partir das singularidades de cada processo.

Para trazer o pensamento rizomático, nosso currículo se apresenta como um jogo a ser jogado. Através de cartografias, o professor é convidado a experimentar diversas possibilidades de acordo com os processos de cada turma, criando assim desenhos próprios. Qualquer ponto pode se ligar ao outro sem nenhuma ordem ou subordinação.

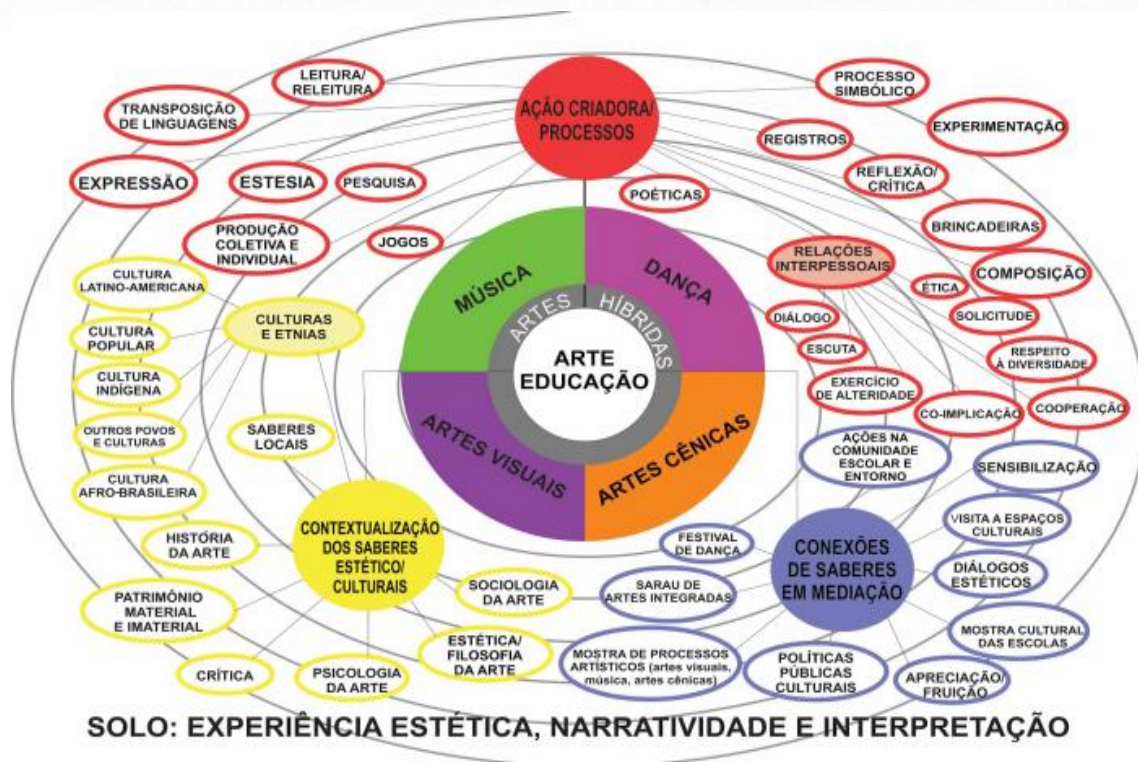
O conceito de cartografia proposto no currículo é então mais que uma metáfora, é uma proposta metodológica que se desdobra para o planejamento e atividades do cotidiano escolar.

Durante o processo de construção curricular o grupo chegou em 6 cartografias:

- Arte-Educação
- Artes Cênicas
- Música
- Artes Visuais
- Dança
- Artes Híbridas

A cartografia em arte-educação diz respeito ao fazer artístico-pedagógico que apresenta todas as linguagens oferecidas na rede de ensino. Como desdobramento desse foi criado um mapeamento específico para cada uma das linguagens (Artes Cênicas, Dança, Música, e Arte Visuais), foi criado também um mapa de Artes Híbridas que dialoga com a contemporaneidade e atravessa todas as linguagens (SMESCS, 2020).

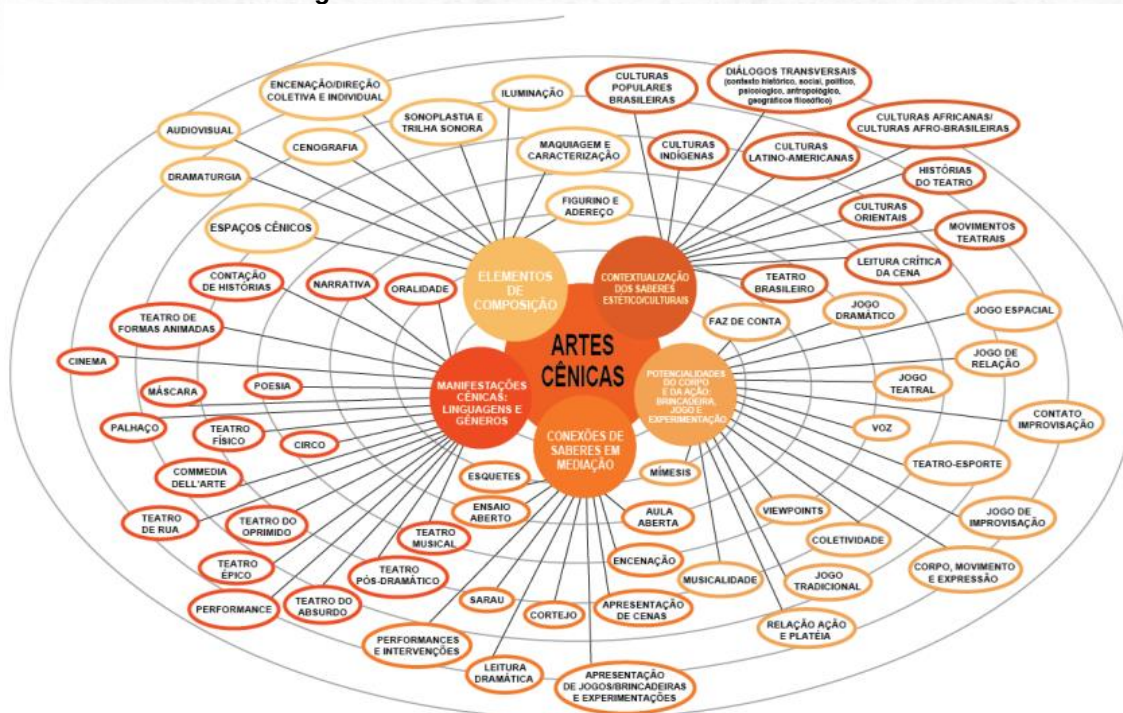
Fig. 4 – CARTOGRAFIA EM ARTE EDUCAÇÃO



O território percorrido foi o da arte-educação, e tem como solo fértil a Experiência Estética, Narratividade e a Interpretação. Na cartografia da arte-educação foram desenvolvidos três eixos:

- **Ação criadora/Processos** - procedimentos e ações vinculados à criatividade, ao fazer, investigar, experimentar, criar, compor, relacionar-se.
- **Contextualização dos Saberes Estético/Culturais** -referenciais, pesquisas e aprofundamento em temáticas trabalhadas nos processos.
- **Conexões de Saberes em Mediação** - desdobramentos, momentos de compartilhamento dos trabalhos e processos realizados em arte entre os estudantes, para a comunidade escolar e no entorno.

Fig. 5 – CARTOGRAFIA EM ARTES CÊNICAS



O mapa das Artes Cênicas é organizado em cinco Unidades Temáticas. Elas não estão em ordem de importância e são uma maneira de investigar e expressar as Artes Cênicas em toda sua abrangência e especificidades. As unidades são:

- Potencialidades do Corpo e da Ação: Brincadeira, Jogo e Experimentação
- Contextualização dos Saberes Estético/Culturais
- Elementos de Composição
- Manifestações Cênicas - linguagens e gêneros
- Conexões de Saberes em Mediação

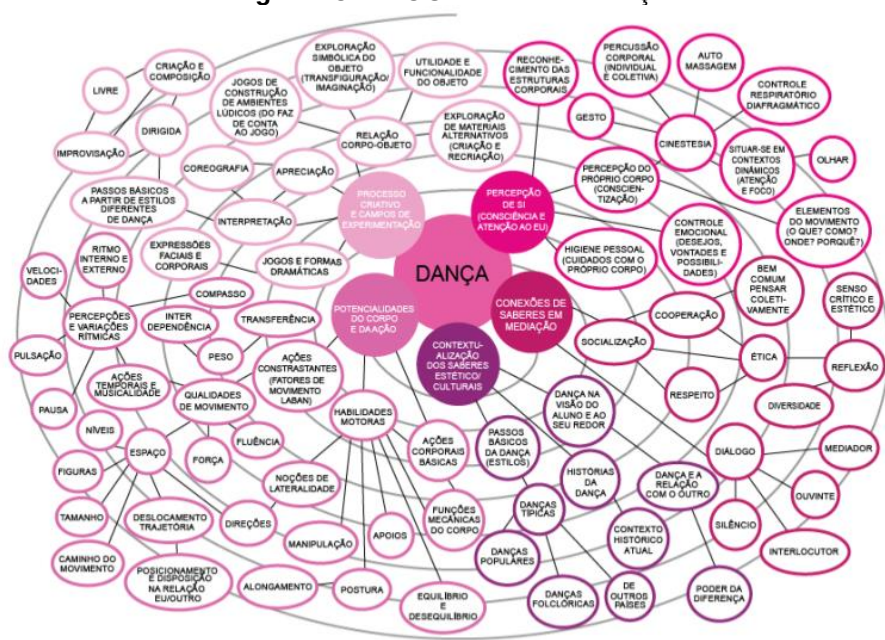
Fig. 6 – CARTOGRAFIA EM MÚSICA



Para compor esse vasto campo de experimentação e compreensão, apresentamos na cartografia da música quatro unidades temáticas que desencadeiam diversos objetos de conhecimento. As unidades temáticas são:

- Jogo e exploração.
- Criação e experimentação.
- Contextualização dos saberes estético/culturais.
- Conexões de saberes em mediação.

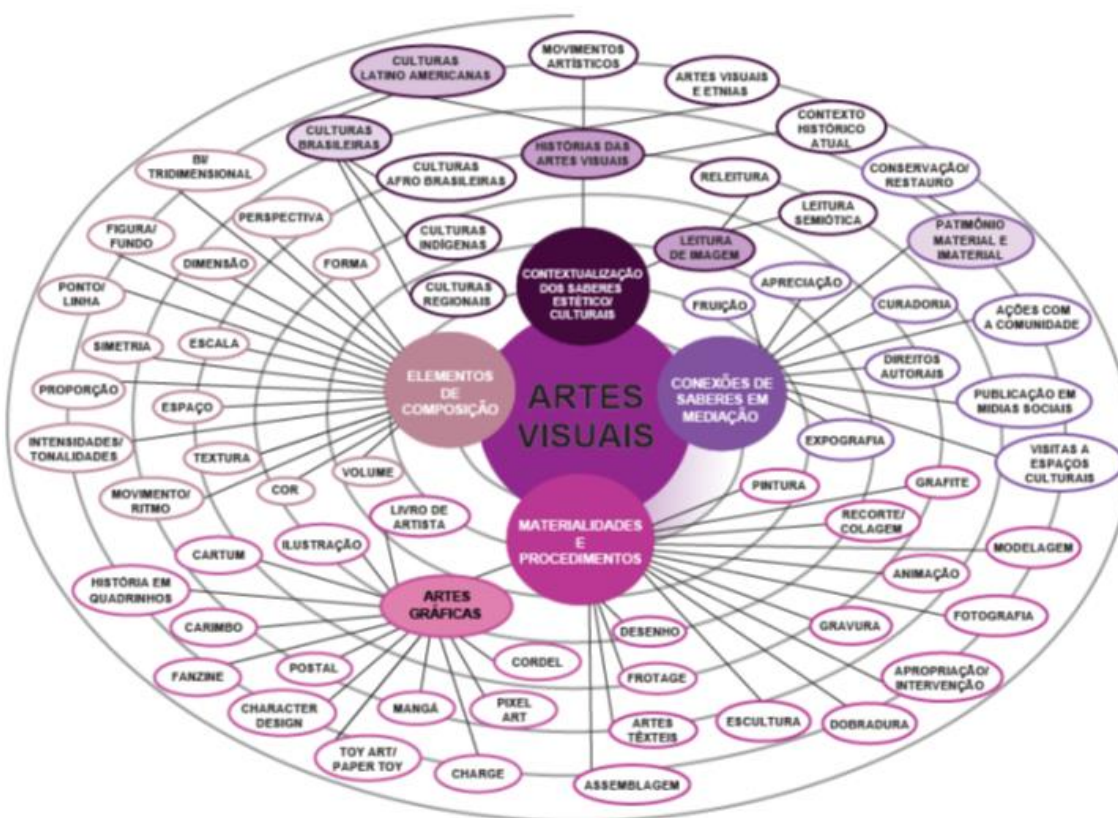
Fig. 7 – CARTOGRAFIA EM DANÇA



Em Dança, a estruturação dos conteúdos dessa linguagem se divide em cinco grandes unidades temáticas:

- A percepção de si.
- Potencialidades do corpo e da ação.
- Conexões de saberes em mediação.
- Processos criativos e campos de experimentação.
- Contextualização dos saberes estético/culturais.

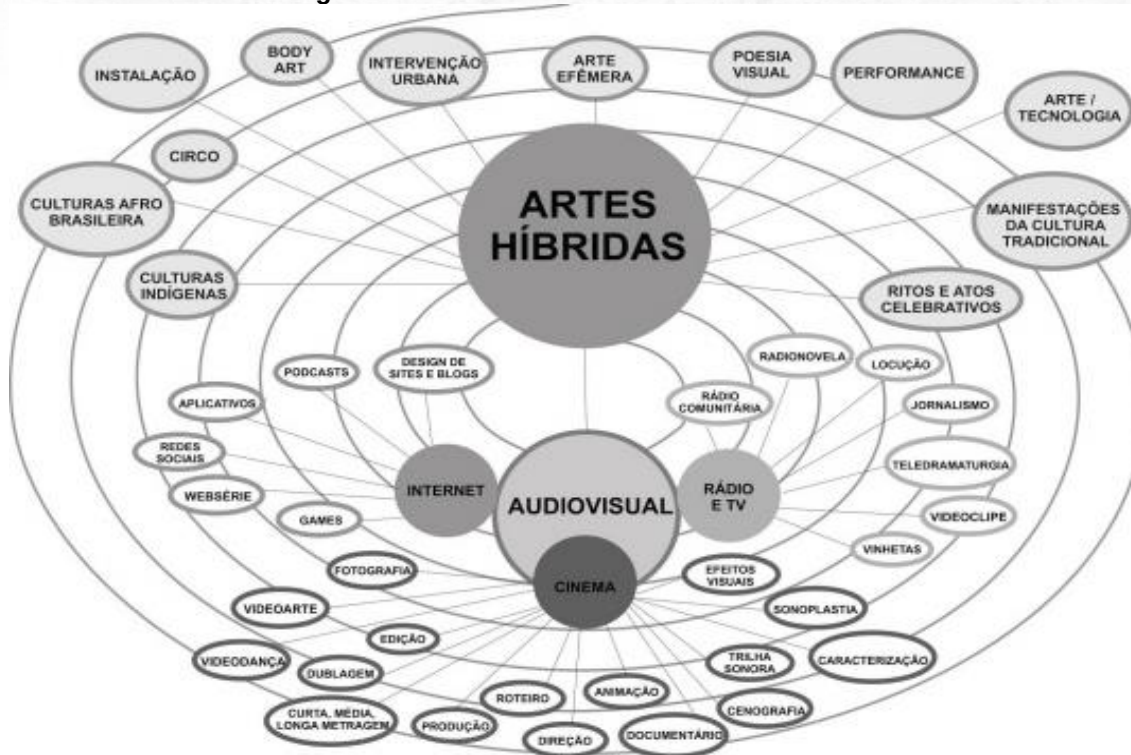
Fig. 7 – CARTOGRAFIA EM ARTES VISUAIS



A cartografia para as Artes Visuais foi construída a partir de quatro Unidades temáticas principais:

- Elementos de Composição
- Materialidades e Procedimentos
- Contextualização dos Saberes Estético Culturais
- Conexões de Saberes em Mediação

Fig. 7 – CARTOGRAFIA EM ARTES HÍBRIDAS



A cartografia em Artes Híbridas tem como objetivo ampliar a percepção da vasta gama de possibilidades disponíveis nas atividades artísticas e suas diversas linguagens. As ramificações identificadas a partir das Artes Híbridas incluem:

- Audiovisual (Cinema, internet e Rádio/TV)
- Instalação, Intervenção Urbana, Performance, Body Art
- Arte/tecnologia, Arte efêmera, Manifestações da Cultura
- Tradicional, Culturas Afro-brasileiras, Culturas Indígenas

PROFESSOR PROPOSITOR

O currículo cartográfico implica ao professor um outro posicionamento diante dos processos educacionais. O professor não é aquele que seleciona conhecimentos previamente estipulados, mas aquele que propõe caminhos, assim, no plural, de acordo com as necessidades e singularidades de cada turma e território.

E como saber qual a necessidade de cada turma? Como escutar o que emerge em cada território? Como indagam Mirim e Gisa, “Como saltar para além das garras do instituído? Como se descolar do clichê de “bom” professor/professora executor de planos de ensino normalizados?” (Pupo; Veloso, 2020, p 302)

Assim como o currículo nascia de um novo entendimento que construíamos diante dos processos de ensino aprendizagem, sua efetiva aplicabilidade viria a partir da emancipação do professor no fazer de sua prática.

Para escutar a necessidade de cada turma, inclusive a sua, esse professor precisa se posicionar de uma maneira ativa diante dos acontecimentos em sala de aula. Até então, estávamos acostumados com uma certa relação de passividade diante dos conhecimentos, selecionávamos aquilo que havia sido elaborado pelos planos de ensino, sem que isso necessariamente dialogasse com o que era vivido em sala de aula.

Para se colocar em ação um currículo cartográfico é necessário que o professor seja propositor.

O professor propositor é apontado no currículo como aquele que é mobilizador de experiências, aberto a trocas, a inventividade e as necessidades de seus estudantes e as suas também. Ser **professor propositor** é ser um catalisador de experiências capaz de mobilizar em si e nos seus, sua potência criadora. Para isso é fundamental que esse professor seja um pesquisador, não somente no sentido acadêmico do termo, mas aquele que aprende seu ofício na convivência diária com a pesquisa de sua prática.

Entretanto, sabíamos que estávamos diante de um exercício de quebrar formas cristalizadas tanto em nossa prática em sala de aula, quanto em nossos documentos já tão padronizados.

E, ao mesmo tempo que nos entusiasmávamos com cada passo que dávamos coletivamente, era comum um certo desconforto em cada movimento. Afinal, era preciso se rever, e isso sabidamente pode incomodar, e ao mesmo tempo, dialogar com uma estrutura educacional maior, que muitas vezes não compreendia aquilo que propúnhamos.

Mudar estruturas tão rígidas requer coletividade, ginga e uma certa dose de paciência com os processos, tanto internos quanto externos.

DESAFIO DECOLONIAL

Na medida em que construímos novas perspectivas da estrutura do documento curricular, revisamos nossas práticas e formação docente. Para além de propormos caminhos plurais em cada encontro entre o professor e sua turma, era preciso ampliar possibilidades de visões de mundo dentro do ensino da arte.

Nesse sentido, nosso documento e postura se firmam com o compromisso do **desafio decolonial**⁷ no ensino das artes.

Nesse desafio, propomos que nossa prática esteja alicerçada na revisão de referenciais históricos e estéticos que não abarcam a diversidade das culturas brasileiras e geram diversos apagamentos nas narrativas e representatividades. O que ocasiona nos estudantes, e também no professor, um distanciamento de valores culturais, simbólicos e estéticos que dão sentido à sua vida.

O ensino de arte sob uma perspectiva decolonial não significa deslegitimar os conhecimentos provenientes da cultura eurocêntrica, mas significa **necessariamente** em valorizar os saberes em arte de matrizes indígenas, afro-brasileiras e das diversas manifestações culturais brasileiras em suas complexidades e ricas abordagens.

Para podermos caminhar no compromisso do desafio decolonial, além do documento em si, criamos um grupo de estudo permanente no CECAPE chamado “**Desafio Decolonial na Escola**”. Esse grupo promove formações, debates, trocas de experiências e práticas anticoloniais no ensino de São Caetano do Sul. E, mesmo com a destituição do núcleo de Arte no Cecapec, ele, que inicialmente começou no nosso núcleo, cresceu e abrangeu outros

⁷ Essa parte do documento foi elaborado a partir do convite à Clarissa Suzuki, autora da tese *Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes*; para nos provocar a um olhar antirracista para o currículo; juntamente com Sumaya Mattar que participou da leitura aberta do documento. O Termo desafio decolonial foi debatido e decidido coletivamente a partir da perspectiva de não nos colocar como ponto final e sim dar início a uma intensa e longa tarefa de nos despir da colonialidade e dos aspectos do racismo no ensino das artes na cidade.

componentes curriculares e segue atuante sob os cuidados dos formadores dos componentes de história, geografia e educação infantil.

DOS PADECIMENTOS RESPALDADOS PELA BNCC

Com as alterações trazidas pela BNCC a arte sofre um empobrecimento quando é entendida como linguagem e não mais como campo de conhecimento. Seus saberes sofrem drástica redução e simplificação quando comparados aos Parâmetros Curriculares Nacionais que a reconhecia como área do saber e a apontava em suas complexidades e diferentes linguagens.

Para a educação como um todo, as perspectivas neoliberais que o documento da BNCC carrega, implica em graves encaminhamentos como, por exemplo, a mudança da perspectiva dos direitos de aprendizagem expressos no PNE para as tais competências e habilidades;

Ao tratar a aprendizagem como sinônimo de competência, deixa entrever uma perspectiva funcional da educação, ligada ao mercado de trabalho. No que tange à noção de competência, a BNCC estabelece que a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação. Assim, associa como sinônimas expressões de caráter distinto. Enquanto a primeira está associada à Teoria do Capital Humano, de matiz neoliberal, a segunda vê a aprendizagem como um direito objetivo e os documentos legais que a empregam apresentam o que os estudantes têm direito a saber e desenvolver em cada etapa de ensino, para o acompanhamento e a avaliação da qualidade do ensino, mas há uma diferença substancial entre definir o que todos devem saber e o que todos têm direito a saber. (Oliveira; Eletério, 2019, pg 179)

Foram estas concepções que começaram a se tornar hegemônicas nos encaminhamentos da educação municipal da cidade a partir de 2022, na troca da gestão educacional. A predominância das provas ranqueadoras do ensino, a ênfase no letramento e um excessivo peso das disciplinas de português e matemática em detrimentos das outras, vem trazendo algumas consequências

no ensino público; entre elas podemos citar o retrocesso na educação infantil com a volta do letramento nos anos finais, provas excessivas no ensino fundamental e deixando a tão falada ‘educação integral’ ser uma falácia, pois a arte, a educação física e todos os outros campos do saber ficam desnivelados no rol de importância. Afirmamos aqui o letramento como uma etapa necessária, mas sabemos que não serão provas externas que trarão esses conhecimentos com sentido e profundidade e sim projetos transdisciplinares que apontam também para um multiletramento, caminho onde a arte teria muito a contribuir direta e indiretamente.

Desde 2008, no campo da Arte educação, havíamos conquistado importantes passos no que diz respeito à uma construção coletiva de caminhos, projetos e propostas junto aos arte educadores e aos estudantes da rede; no entanto, no final de 2022, diante da mudança de gestão da Secretaria de Educação, tivemos cortes e retrocessos diante do que havia sido criado.

Uma das principais mudanças foi a alteração na matriz curricular, o que ocorreu sem nenhuma consulta, flexibilizando a presença das linguagens artísticas nas escolas de tempo integral. Até então, em todas essas escolas da rede pública, haviam professores de arte nas diferentes linguagens: Artes Cênicas, Dança, Teatro e Artes Visuais. Tal configuração estava alicerçada na Arte como Campo de Conhecimento próprio, como assim preconizam os PCNs (parâmetros curriculares nacionais) que antecederam a BNCC. Com esta mudança, a oferta das linguagens das artes em cada escola fica a ser decidido pelo diretor de cada escola, de forma unilateral, a partir de seu gosto pessoal ou da oferta da quantidade de professores na rede. Além disso, com essa flexibilização é reduzida a necessidade de abrir mais concursos públicos para novos educadores nas quatro linguagens.

Outras alterações nos caminhos da arte educação da cidade aconteceram no ano seguinte, em 2023, com a destituição do núcleo de formadores em Arte do Centro de Formação dos profissionais da educação, Cecapec; com esse ato houve inclusive um desmonte dos projetos em Arte que haviam sido construído ao longo dos anos junto aos arte educadores do município, como a Mostra de

Processos, o Sarau de Artes integradas, bem como o tempo mensal de encontro formativo que gerava troca, vínculo, troca de saberes e criações coletivas.

É importante reconhecer que diante de tantos desmontes o Coletivo Tear não se encontra no seu momento mais efervescente, no entanto as raízes que foram criadas nesses últimos anos estão em troca e comunicação, mesmo que sob a solo.

O espaço, a importância e a valorização da arte, mais especificamente a arte na educação, é sempre um campo de disputa e os interesses mais conservadores sempre tentarão interferir nos lugares onde a Arte ocupa, com intuitos de minar sua potência transformadora dos sujeitos e seus contextos. No entanto se há em torno da arte esse tensionamento na tentativa de enfraquecê-la, se a Arte é esse vetor de disputa, é disputa para todas as forças, tanto das que tentarão abafá-la, quanto as forças das lutas coletivas, dos sonhos, das esperanças e dos caminhos comuns de potência.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL

CÁSSIO, Fernando L.. **Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação**. Retratos da Escola, [S.L.], v. 12, n. 23, p. 239, 13 nov. 2018. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

OLIVEIRA, M. L. C. de, & ELETÉRIO, L. H. A. (2019). **Pensando as margens: currículo e saberes locais na base nacional comum curricular** / Thinking the margins: curriculum and local knowledge on the National Common Curricular Basis. Pensares Em Revista, (14).

PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Mirian Celeste. **Travessias para fluxosdesejantes do professore-propositor**. In: OLIVEIRA, Maria Oliveira de (org.). ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2016. Cap. 29. p. 301-311. Edição kindle

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO CAETANO DO SUL.
Currículo Municipal: Artes, parte 5. São Caetano do Sul, 2020. Disponível em:
<https://www.curriculo.scseduca.com.br/curr%C3%ADculo>.

Vídeo: **MOSTRA de Processos Artísticos**. Edição de Diogo Rios. Captura de Milene Valentir e Sérgio Santos. Realização de Coletivo Tear. São Caetano do Sul, 2022.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO ATELIÊ LABORATÓRIO “ESPAÇOS DA PINTURA”

THE TRAINING OF VISUAL ARTS TEACHERS IN THE "PAINTING SPACES" LABORATORY STUDIO

*Dália Rosenthal*¹ – ECA-USP

*Érico Silveira Preto de Oliveira*² – ECA-USP

*Letícia Brasil Freitas*³ – ECA-USP

Resumo

Este texto - escrito de forma colaborativa entre uma docente, um pesquisador de doutorado e uma aluna de graduação objetiva a partilha de diferentes perspectivas de uma experiência de ensino e aprendizagem das artes visuais. Tomaremos como objeto de estudo os “Ateliês Laboratórios” como territórios possíveis para a integração entre o exercício da práxis docente e a tríade ensino, pesquisa e extensão para formação do futuro professor de arte.

Palavras-chave: Formação de Professores. Artes Visuais. Ateliê Laboratório. Pintura. Ensino Aprendizagem da Arte.

Abstract

This text - written collaboratively between a teacher, a doctoral researcher and an undergraduate student aims to share different perspectives of a teaching and learning experience in the visual arts. We will take as our object of study the “Laboratory Ateliers” as possible territories for the integration between the exercise of teaching praxis and the triad of teaching, research and extension for the training of future art teachers.

Keywords: Training Teachers. Visual Arts. Laboratory Studio. Painting. Teaching and Learning of Visual Arts.

¹ Dália Rosenthal é pesquisadora, artista visual e docente do Departamento de Artes Plásticas (CAP) da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Como pesquisadora e docente desenvolve estudos sobre plástica social e transdisciplinaridade com ênfase nas relações entre artes visuais, educação e práticas colaborativas para formação de professores. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6985001145182211>.

² Graduado em Licenciatura em Arte Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) mestre em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP) atualmente pós-graduando de Doutorado em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP/2023). <https://lattes.cnpq.br/0596401869934055>.

³ Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais e formada no Bacharelado em Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/3804561332061163>.

Introdução

Os estágios do curso de Licenciatura em Artes Visuais da USP, oferecidos de maneira compartilhada com a Faculdade de Educação têm como prioridade a escola pública e; nos anos finais; a inclusão de experiências de formação para a docência nos Ateliês Laboratórios para o Ensino e Aprendizagem da Arte, organizados dentro do departamento e/ou em parcerias com instituições culturais da cidade.

Estas disciplinas de metodologias foram pensadas em uma progressão de quatro semestres com o amadurecimento gradual dos alunos. Desta forma, em seus últimos estágios são organizados os Ateliês Laboratórios nos quais a formação para a docência é observada de forma complexa, objetivando o desenvolvimento de um saber teórico-prático que exija uma postura investigativa e problematizadora das diferentes realidades de ensino e aprendizagem.

Tomamos aqui como objeto de estudo a disciplina Metodologia do Ensino da Arte IV, desenvolvida no segundo semestre de 2022 em parceria com a Biblioteca Municipal Anne Frank, na qual desenvolvemos o Ateliê Laboratório intitulado “Espaços da Pintura”. Este texto - escrito de forma colaborativa entre a professora responsável, um pesquisador de doutorado e uma aluna de graduação integrante da disciplina – visa compartilhar a partir de diferentes perspectivas esta experiência bem como explorar o espaço do ateliê laboratório historicamente no ensino da arte nacional.

A associação do ateliê ao laboratório remonta aos primeiros estudos do grafismo infantil, que teriam chegado ao Brasil durante a década de 20. No Brasil temos a referência de Mário de Andrade, possuidor de uma vasta documentação de desenhos infantis, proveniente em parte do ateliê infantil de Anita Malfatti. Destacamos o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil (1948-) e Noêmia Varela (1917-2016), referências fundamentais para o ensino de artes no Brasil, em um contexto no qual o entendimento do ateliê laboratório atua como um espaço para a pesquisa artística e a construção do conhecimento em artes. Ao que aproximamos nosso entendimento do presente projeto direcionado para formação de professores de artes.

É sob este olhar e na perspectiva de uma estudante de graduação, que atuou na concepção e regência do curso “Espaços da Pintura”, que traremos o registro desta experiência através do relato observado como uma metodologia de reflexão e organização do seu processo de formação. Por meio deste, o curso será apresentado em sua sequência de ações desenvolvidas pelo grupo, com o objetivo de investigar o espaço da pintura em suas diferentes potencialidades de ensino e aprendizagem das Artes Visuais.

O Estágio supervisionado nas Licenciaturas e o Programa de Professores USP (PFPUSP)

De acordo com o PFPUSP (2004) o estágio supervisionado deve ter um papel de elemento integrador na formação do professor, oferecendo ao estudante de licenciatura oportunidades de ampliar e utilizar as habilidades e os conhecimentos adquiridos no curso para responder às necessidades e aos desafios das diferentes realidades sócio educativas. A meta do estágio será, portanto, o desenvolvimento de um saber teórico-prático que exija uma postura investigativa e problematizadora integrando suas ações à proposta pedagógica das instituições parceiras. A preparação para a docência, por meio do conhecimento de aspectos relevantes da regência, deve ocupar lugar fundamental na formação do licenciando. Segundo o PFPUSP, o estágio supervisionado poderá ocorrer em diferentes atividades, desde o ensino básico até atividades de ensino que ocorram em projetos educacionais desenvolvidos em espaços sócio educativos institucionais, culturais ou comunitários. E é neste contexto que no presente artigo abordaremos uma destas experiências de estágio na licenciatura em Artes Visuais do CAP/ECA/USP.

O Estágio na Licenciatura em Artes Visuais do CAP/ECA/USP

Como citado anteriormente, os estágios da Licenciatura em Artes Visuais do Departamento de Artes Plásticas da USP são oferecidos de maneira compartilhada com a Faculdade de Educação. A prioridade é formar para uma atuação profissional de excelência na educação pública e instituições artístico-culturais contribuindo para uma visão de universidade inclusiva e voltada para

um futuro sustentável. Todas as disciplinas direcionadas aos estágios supervisionados elaboram projetos especiais em parceria com diferentes instituições.

As disciplinas de metodologias foram pensadas em uma progressão de amadurecimento por parte dos alunos por meio de etapas de formação continuada contendo: observação > participação > regências de três aulas > regências entre oito e doze aulas. Todas as etapas são realizadas sob supervisão contemplando observação, reflexão, relatório e avaliação. A formação para a docência assim, é observada de forma complexa mediante experiências de estudos, mapeamento contextual, gestão, análises, pesquisas, desenvolvimento de planejamentos e planos de aula e regências sempre relacionadas ao ambiente de ensino e aprendizagem nos vários contextos onde os alunos podem realizar os estágios em artes visuais.

Breve histórico de procedimentos para disciplinas de Metodologias do Ensino das Artes Visuais com Estágios Supervisionados do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do CAP

As disciplinas de MEAV com Estágios Supervisionados I, II, III e IV, respectivamente, são organizadas da seguinte forma:

Os estágios supervisionados realizados no âmbito das disciplinas MEAV I e II deverão ser cumpridos na Educação Básica, em escolas públicas vinculadas ao Ensino Estadual, Municipal ou Federal. Nesta etapa, os licenciandos devem observar e acompanhar a realidade escolar, o seu funcionamento e o trabalho realizado pelos docentes e gestores.

Já para as disciplinas MEAV III e IV, os estágios são oferecidos no âmbito do Laboratório Didático-Pedagógico de Ensino e Aprendizagem de Artes Visuais, concomitantemente a cursos de extensão cultural que oferecem cerca de 20 vagas semestrais para a comunidade interna ou externa à universidade. Os alunos destes cursos de extensão serão os alunos dos licenciandos, sob supervisão de uma(a) docente. Cada uma das turmas desenvolve um projeto específico e no conjunto, todos os projetos trazem como ponto de tangência a ideia central de proporcionar uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e

extensão, de modo a garantir a qualidade da formação dos futuros professores oferecendo para os graduandos a possibilidade de vivenciar processos de práxis e pesquisa simultâneos criando ambientes investigativos para o exercício docente.

Atividades para as disciplinas Metodologias do Ensino das Artes Visuais com Estágios Supervisionados III e IV, em 2022

No ano de 2022, após dois anos de ensino remoto na universidade, o primeiro semestre foi caracterizado pelo desafio do retorno presencial no que se refere sobretudo ao exercício da prática docente. Somou-se a este desafio o início da dupla diplomação (Bacharelado e Licenciatura) presencial no Departamento de Artes Plásticas. Este novo cenário exigiu uma ampliação dos Laboratórios Didático-Pedagógicos de Ensino e Aprendizagem de Artes Visuais, com a criação de novas parcerias e turmas voltadas para uma visão de universidade inclusiva e integrada cada vez mais à sociedade. Destaca-se aqui as parcerias criadas com a Biblioteca Municipal Anne Frank, o Museu Afro Brasil Emanuel Araújo, o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Museu Lasar Segall, todas instituições públicas localizadas na cidade de São Paulo. Os cursos seguem o mesmo formato metodológico dos ateliês laboratórios internos ao departamento com encontros semanais, duração e propostas planejadas pelos graduandos com a orientação pedagógica e acompanhamento da docente e supervisores responsáveis nas respectivas instituições.

Apresentaremos a seguir um breve panorama histórico sobre o papel dos ateliês laboratórios para formação em artes visuais e um relato vivencial do curso "ESPAÇOS DA PINTURA" realizado no âmbito do projeto Laboratório Didático-Pedagógico de Ensino e Aprendizagem de Artes Visuais em parceria com a Biblioteca Municipal Anne Frank, no segundo semestre de 2022.

A presença dos Ateliês Laboratórios na gênese da práxis educativa da arte

O projeto dos ateliês laboratórios do Departamento de Artes Plásticas da ECA- USP tiveram início no ano de 2008, sob iniciativa da Professora Maria Christina Rizzi, dialogando com o Programa de Formação de Professores da

Universidade de São Paulo. O projeto objetiva a formação dos licenciandos, valorizando seus processos investigativos e proporcionando o exercício profissional em sua área específica de prática docente: o ensino de artes.

O espaço dos ateliês laboratórios oferecidos, nas disciplinas MEAV III e IV, proporciona ao licenciando um espaço de diálogo entre ensino, pesquisa e extensão. Para nossa reflexão isso é premente: a um só momento nos leva ao exercício da prática docente e nos faz refletir quanto às possibilidades de pesquisa vinculadas à esta. Laboratório de ateliê ou laboratório de ensino são conceitos próximos àqueles utilizados por Noêmia Varela (Varela in.: Frange, 2001, pg.147) ao descrever o processo de ensino de artes com crianças: tratava-se da sala-laboratório das crianças - este que aparece nas súmulas das Escolinhas de Artes do Brasil como “laboratório em arte-educação” (Rodrigues, 1980, pg.107). Denominada desta forma por partir da prática das próprias crianças em direção a produção e a aprendizagem de artes visuais. Temos com isso que a disciplina de ensino em ateliês forma uma epistemologia que lhe é própria, contando mesmo com seus próprios “laboratórios”. A reflexão de um ateliê de ensino enquanto o “laboratório” do licenciando e de seus alunos direciona tanto a extensão quanto às pesquisas individuais dos estudantes. O laboratório, mesmo como metáfora, nos é útil para a construção do conhecimento, visto ele ter o potencial de ser nossa ligação entre a experiência e o experimento (entendidas como as aulas ministradas pelos licenciandos).

Admitindo o ateliê como um laboratório, compreendemos estes espaços formativos como local onde licenciandos “testam” suas experiências de uma epistemologia das artes visuais (seus modos de criação, forma de pensamento e história), em um dado concreto. Isso é feito através de uma práxis, onde estes alunos vão experimentando suas concepções de ensino, que assim se tornam dados utilizáveis posteriormente visando a complexificação da prática e da pesquisa.

A formação artística em ateliês é tão ou mais antiga quanto a própria História da Arte. Porém, quando tratamos da associação de um ateliê com um laboratório remontamos aos estudos sobre infância. Estes se iniciaram em Genebra no Instituto Jean Jacques Rousseau em 1911, com as classes de

experimentação e laboratórios de estudo da infância, chegando a University of Chicago Elementary School por volta de 1914 com o surgimento de laboratórios de pesquisa experimental. Chegaram ao Brasil no ano de 1914, na Escola Normal Superior de São Paulo.

Estes laboratórios se integram com o ensino de artes como o estudo acerca do grafismo infantil. Apresentado no Brasil por Sylvio Rabello (1934), onde dialoga com os autores Claparède, Luquet e Decroly. Neste momento, a função do laboratório de artes seria da produção de um instrumento de categorização e documentação do desenvolvimento infantil.

Porém, essa concepção de laboratório que se utiliza do ateliê é apenas a união explícita da ciência em direção do estudo da infância e aprendizagem. O ateliê precede esse momento, assim como também o sucede. O precede em amplas discussões acerca da formação artística sistematizada pelas Academias de Arte, onde se tornam um programa basilarmente educacional (1593-1596), versando sobre uma “boa via do ateliê” (Pevsner, 1973, pg.60). O sucede com a inversão que faz Noêmia Varela, com o sala-laboratório das crianças, podendo ser descrito como a forma moderna de associação de laboratório e ateliê - nestes espaços, a criança se desloca de objeto de investigação para o papel de investigador, descrito por Noêmia Varela como um local onde até 15 crianças poderiam criar e produzir suas próprias experiências, através da arte, utilizando materiais diversos. Este ensino de artes iria de encontro a criatividade, estimulando processos lúdico-criativos, partindo dos interesses e necessidades de seus participantes. Chegamos, enfim, à forma de Laboratório Didático-Pedagógico de Ensino e Aprendizagem de Artes Visuais, uma concepção contemporânea de associação de ateliê e laboratório.

Relacionamos a educação contemporânea com a revitalização do espaço por excelência da formação artística e formação de professores de artes: o ateliê laboratório. Sem perder de vista o contexto histórico e social do próprio ateliê, aceitando sua historicidade como memória que justifica este local como base da experiência da aprendizagem do artista e da arte, também o faz no âmbito da formação de professores e pesquisadores de arte. Outrossim, uma vez inserido em ambientes públicos (não sendo especificamente em um contexto puramente

artístico), também dialoga diretamente com a comunidade do entorno onde se inserir, fomentando a cidadania participativa (de professores e alunos), utilizando-se dos conhecimentos prévios de seus alunos.

Nestes termos compreendemos como o conhecimento do ateliê é experienciado, pela própria ação dos atores neles inseridos, uma forma de pesquisa-ação unindo práxis e pesquisa quanto a aprendizagem de artes. Ao que prosseguiremos nosso percurso pelo relato estabelecido pelo curso de pintura “Espaços da Pintura”, do segundo semestre do ano de 2022.

Relato do curso “Espaços da Pintura”

O curso “Espaços da Pintura” foi realizado entre os meses de setembro e novembro de 2022 na Biblioteca Municipal Anne Frank, como estágio supervisionado da disciplina MEAV IV, ministrada pela prof^a. Dália Rosenthal no Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP, por quatro estudantes da disciplina. A apresentação do curso provém dos relatos de uma estudante envolvida na concepção e regência do mesmo, cujo processo de registro é tratado como forma de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da arte e a formação docente.

O trabalho com a pintura provém de uma continuação da parceria com a biblioteca, iniciada no semestre anterior com o curso “LiteraPintura”, que buscou estabelecer um diálogo entre a pintura e o acervo literário do espaço. Nessa primeira experiência, o trabalho da linguagem pictórica foi escolhido a partir do diálogo com a biblioteca, que informou sobre a vontade de seu público de experimentar a pintura.

Dentre os princípios do curso estão seu aspecto experimental, com a exploração de materiais e suportes presentes no cotidiano, abordando o conceito de espaço na linguagem pictórica sob diferentes possibilidades, o que resultou no título “Espaços da Pintura”. O enfoque surgiu da vontade de relacionar a pintura com espaço da biblioteca, em suas esferas materiais e históricas, como o espaço pessoal, subjetivo, físico, histórico e pictórico

Foram oferecidas 20 vagas para maiores de 15 anos, sem exigência de experiência prévia com a pintura, e ministrado ao longo de oito encontros com 2h30 de duração. A seguir, uma breve descrição da sequência de encontros do curso:

O primeiro encontro teve como objetivo conhecer a turma, mas já incorporando discussões próprias do tema principal do curso, o espaço, partindo primeiramente do “espaço pessoal” de cada participante. Dessa forma, propôs-se a apresentação de cada um através da realização de um trabalho de pintura que expressasse sua concepção de espaço pessoal. Fez-se uma roda de conversa em que cada um apresentou-se através do trabalho, explicando as suas escolhas de representação de si na pintura, como signos, cores e técnicas. Observou-se a representação de memórias, vontades, cômodos, objetos, saberes pessoais, gostos e sentimentos.

O propósito da segunda aula foi trazer uma base sobre mistura de cores e produção de tintas. Partindo-se do fato que o público da oficina possui diferentes repertórios com a pintura, buscou-se proporcionar um lugar comum a todos para o trabalho. Dessa forma, apresentou-se o princípio básico de confecção de tintas, com a junção de pigmento e um aglutinante. Demonstrou-se as misturas básicas de cores, como primárias e secundárias, variações de tonalidades e uso de transparências. Experimentou-se ainda alguns pigmentos naturais, como cúrcuma, couve, repolho roxo etc. submetidos a processos de manipulação, como cozimento, moedura ou infusão. Após o momento de experimentação, propôs-se a realização de uma composição livre que explorasse possibilidades de misturas. Ao final, realizou-se uma conversa com a exposição das produções e seus processos, o que trouxe uma percepção do grupo da importância da experimentação para além do resultado final.

Ao terceiro encontro, abordou-se as temáticas de composição e modos de perspectiva, propondo-se uma discussão sobre aspectos do espaço pictórico. Num primeiro momento, foi proposto que os participantes, em grupos, criassem uma composição através de regras estabelecidas pelos mesmos. A seguir, após uma discussão sobre diferentes abordagens com a representação da perspectiva na pintura, foi proposto realizar uma composição baseada na música

“Trem das Cores”, de Caetano Veloso, buscando estabelecer relações espaciais entre cores, imagens e objetos. As atividades desse encontro foram pensadas metodologicamente como um primeiro momento para exercitar o trabalho em grupo, que seria importante para o mural a ser realizado ao final do curso, de modo a praticar a criação conjunta.

A intenção da quarta aula foi instigar a reflexão sobre relações entre suportes para pintura e o próprio corpo. Cada corpo, com diferentes formatos, mobilidades, conhecimentos e memórias, traz questões únicas para as produções. Propôs-se a investigação de diferentes posturas do corpo, como o uso do movimento do braço, tronco, ferramentas como spray, espátulas, esponjas etc. Para tal, foram realizadas duas propostas: na primeira, o grupo foi convidado a investigar essas possibilidades em grandes folhas de modo coletivo, enquanto na segunda, foi sugerido a realização de um trabalho individual, com o uso da gestualidade. Ao final, discutiu-se o quanto a relação entre o corpo e a materialidade da pintura possibilitam diversos resultados para com uma produção.

No quinto encontro, discutiu-se sobre a proposta de realizar uma pintura na parede de uma das salas da biblioteca, iniciando o planejamento coletivamente. Para tal, conversou-se sobre a história da biblioteca bem como sobre as memórias afetivas dos participantes com o local. Também observou-se pinturas já presentes no espaço, para enfim propor-se que a intervenção a ser realizada se relacionasse com o debate anterior. Como decisão final, o grupo chegou a imagem de uma árvore para o mural, em referência à vegetação da biblioteca e como metáfora a uma vida que nasce e se instala em determinado território, cuja copa traria marcas do que a constitui: uma analogia às pessoas que a realizaram e desenvolveram seus vínculos com àquele espaço. Como estratégia metodológica para acolher o coletivo, formas como folhas, flores, letras e símbolos seriam realizadas individualmente pelos participantes por meio da técnica de *stencils*, o que permitiu reprodutibilidade e individualidade.

Durante a sexta aula, iniciou-se a realização do mural, com a divisão dos participantes em dois grupos, um para a pintura do tronco da árvore e outro para produção dos *stencils*. A divisão foi pensada como forma de evitar aglomeração,

uma vez que o mural foi realizado em uma sala pequena, e como forma de incluir pessoas de mobilidade reduzida, que poderiam participar a partir da criação dos *stencils*. No grupo dedicado à pintura da parede, foi realizada a marcação do tronco da árvore e início da pintura, enquanto no grupo dos *stencils*, foram feitas diversas formas de folhas e símbolos referentes à biblioteca e à literatura.

Para o segundo dia de realização do mural, manteve-se a divisão da turma em dois grupos, que poderiam ser intercalados ao longo do encontro, de modo que parte da turma dedicou-se ao mural, com a aplicação dos *stencils* confeccionados na aula anterior. À outra metade da turma, sugeriu-se um trabalho de interesse pessoal, com técnica e motivação de livre escolha, a partir dos conteúdos vivenciados durante o curso ou novas experimentações para a exposição a ser realizada ao final do curso, com o auxílio de parte dos regentes, para dúvidas e diálogos.

Para o encerramento, planejou-se uma confraternização na sala do mural, para a sua inauguração, e foi organizada uma exposição com trabalhos desenvolvidos ao longo de todo o curso com curadoria coletiva. Como finalização simbólica, realizou-se uma assinatura na parede do mural, contendo nome e ano do curso, e um círculo formado pelas digitais dos polegares de todos os participantes e regentes. Por fim, promoveu-se uma conversa com os inscritos sobre os processos de aprendizagem. Durante esta, dentre os retornos mais marcantes, estavam o quanto muitos se sentiam confiantes e satisfeitos por terem realizado trabalhos que não se imaginavam capazes, assim como elogiaram a condução e regência para a prática de trabalhos em grupo, conseguindo unir ideias e vontades de uma turma heterogênea para a realização de um objetivo comum por meio da arte.

Fig 1. Mural realizado na Biblioteca Anne Frack ao final do curso “Espaços da Pintura”.



Fonte: Anna Aguiar (2022)

Considerações finais

Buscamos com este texto compartilhar uma experiência de ensino e aprendizagem das artes visuais a partir de perspectivas que apesar de se distinguirem nos papéis de responsabilidade dentro de um mesmo projeto, se integram na construção conjunta do conhecimento por meio de um diálogo pedagógico e colaborativo entre ensino, pesquisa e extensão. A experiência de ensino e aprendizagem da arte aqui relatada através do curso "ESPAÇOS DA PINTURA" demonstra a importância dos Ateliês como laboratórios para a práxis e a pesquisa durante a formação do professor de arte e a potencialidade destes espaços como plataformas públicas para o desenvolvimento de ações educativas inseridas diretamente na sociedade. Por fim, destacamos que o projeto dos Laboratórios Didático-Pedagógicos de Ensino e Aprendizagem de Artes Visuais desenvolvidos no curso de Licenciatura em Artes Visuais do CAP/USP desde 2008, tem apresentado importantes resultados para a graduação e configurado-se ao longo de todos estes anos, como uma rede de aprendizagem colaborativa e alinhada com uma visão de futuro que pensa uma

universidade possível, inclusiva e aberta para o desenvolvimento de metodologias de ensino e abordagens de aprendizagem participativas para a formação de professores de arte.

Referências

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **Noêmia Varela e a arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.

PEVSNER, Nikolaus. **Academies of Art past and present**. Nova Iorque: Da Capo Press, 1973.

RABELLO, Sylvio. **Psicologia do desenho infantil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

RODRIGUES, Augusto (Org.). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, 1980.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Programa de Formação de Professores, Comissão Permanente das Licenciaturas da USP**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: <https://prg.usp.br/wp-content/uploads/Programa-de-Formacao-de-Professores-USP.pdf>

A GRANDE DAMA: MEDIAÇÃO TEATRAL E AÇÃO CULTURAL EM CAPIVARI

THE GREAT LADY: THEATER MEDIATION AND CULTURAL ACTION IN CAPIVARI

Vivian Cristina Vieira Uj¹ – ECA - USP

Resumo

Resumo: Capivari é terra da mestra popular Anicide de Toledo, primeira voz feminina do Batuque de Umbigada de Capivari. Cria composições que contam a resistência ancestral de seu povo. Apesar da força dessa manifestação cultural e mesmo que haja movimentos de resistência cultural pelas comunidades e coletivos da cidade, o referido patrimônio imaterial ainda encontra dificuldade nas relações com os órgãos públicos oficiais, uma vez que esses se esquivam em apoiar e/ou oferecer políticas públicas efetivas. O trabalho recai sobre a análise de um processo cênico entre a comunidade do Batuque de Umbigada de Capivari e uma Cia de teatro formada por jovens atores capivarianos, e como esta troca pode aprofundar ações culturais e políticas de reconhecimento e distribuição em busca de uma maior conexão da sociedade civil com sua cultura local.

Palavras-chave: Batuque de Umbigada. Cia Ui de Teatro. Cultura Popular. Identidade Cultural.

Abstract

Capivari is the land of popular master Anicide de Toledo, the first female voice of Batuque de Umbigada de Capivari. He creates compositions that tell of the ancestral resistance of his people. Despite the strength of this cultural manifestation and even though there are movements of cultural resistance by communities and collectives in the city, the aforementioned intangible heritage still finds it difficult to interact with official public bodies, as they shy away from supporting and/or offering public policies. effective. The work focuses on the analysis of a scenic process between the community of Batuque de Umbigada de Capivari and a theater company formed by young Capivari actors, and how this exchange can deepen cultural and political actions of recognition and distribution in search of a greater connection civil society with its local culture.

Keywords: Batuque de Umbigada. Cia Ui de Teatro. Popular culture. Cultural Identity.

¹ Atriz, Arte Educadora, Ativista Cultural, Diretora de Teatro e Gestora Cultural. É mestrande no programa de pós-graduação da ECA – USP, sob orientação da Prof. Dra. Suzana Schmidt Viganó. Pesquisadora no campo da Mediação Teatral e Ação Cultural, Especialista em Gestão de Projetos Culturais e Eventos pelo CELACC – USP, Bolsista de iniciação científica pela CAPES/PROEX. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8706200638633127>

Introdução

Quem Anda Na Beira do Mar. É Sinhá Sereia: Arte Política e Ação Cultural em Capivari.

Capivari². Seis de julho de dois mil e vinte três. Nove e meia da manhã. Estava ali, ainda permeada por muitos sentimentos e lembranças. Anicide³ morreu, e mesmo tendo acompanhado os últimos dias, entre sua casinha e a Santa Casa, entre altas e recaídas, prevendo a possibilidade próxima da morte, ainda me acompanhava muita tristeza e vazio. Me vi ao lado dos familiares, ouvindo suas decisões, e aquilo me fez levar a dois caminhos de dor. Um pela Grande Mestra Batuqueira, a Voz mais límpida e precisa que já ouvira. A Grande Dama Anicide do Tambú. O outro pelas coisas que eu vivi com minha “Tia” de coração. Os olhares, aperto de mão, risadas, a benção, memórias, as batalhas de moda com improviso (suas favoritas), as orações. As conversas sobre a cidade, política, cultura, o batuque, as fofocas (Ela sentava à lenha!), inveja, seus tempos de gari e a vassourada no prefeito da época. Anicide era muito astuta e inteligente, e depois de muito conviver com ela sabia que até seu silêncio tinha muito a dizer.

Bolo de ameixa com doce de leite da padaria Bresciane (o seu preferido), coxinha da Carla da quitanda (ela amava uma coxinha), aveia para seu mingau, frutas das mais simples – banana, maçã, laranja – pra sua vitamina. Uma vez ouvi de Paulo Dias, que se a gente gosta mesmo de um mestre, devemos cuidar dele, saber do que ele gosta, e eu percebi naquele momento que eu sabia. Os remédios para pressão, anemia, as feridinhas da perna que estavam abertas, o creme Nívea Azul para deixar a pele mais hidratada, os problemas de circulação, fala embolada, fraqueza nas pernas. Os últimos dias não foram fáceis. Mas o que eu queria dizer agora é sobre algo que me chamou atenção, e nos conecta a partir de mais uma escrivência sobre Anicide, é um fato sobre o velório. E

² Cidade do interior do oeste paulista, com cerca de 60 mil habitantes, o município de Capivari está situado às margens do Rio Capivari, distando em linha reta da capital paulista, 108 km. A economia da cidade se baseia na agricultura (principalmente da Cana-de-Açúcar) e em empresas que se instalam no município. Capivari, do Tupi-Guarani: Rio das Capivaras. O nome foi dado pelo fato de existirem muitas capivaras às margens do rio onde o povoado se formou. É uma cidade com herança quilombola, onde o Batuque ainda se manifesta, assim como em Tietê e Piracicaba. É conhecida como Terra dos Poetas, e também, por ser a Terra da famosa pintora Tarsila do Amaral (1886-1973).

³ Mestra popular e patrimônio imaterial. Primeira Voz e Grande Dama do Batuque de Umbigada de Capivari.

como a vida desse patrimônio se entrelaçava com questões que abarcam o campo da Ação Cultural.

Estamos na câmara dos vereadores de Capivari. Ouvimos do presidente da câmara que poderíamos fazer o velório, mas que não queria nada de cunho religioso, pois, a câmara era um espaço laico. Nos olhamos e constatamos o que acontecera ali. Lembrei-me que na câmara existe um crucifixo que não condizia com a expressão “laica”! Muitas coisas passaram pela minha cabeça, mas meu papel ali era apenas o de apoio. Respirei.

Familiares, haviam conversado mais cedo e acharam por bem, fazer o velório da tia na câmara. Afinal sua importância como patrimônio imaterial cultural, era demasiadamente comprovada e era preciso toda honraria nessa hora. Já estava tudo definido, e até cheguei a enviar uma confirmação em um grupo de whatsapp sobre a hora e local. Porém, a sobrinha me advertiu que seria melhor ligarmos mais uma vez para o filho, para confirmarmos mais uma vez se essa seria mesmo sua vontade. “Não sei, acho que ele não irá querer na câmara”. E enfatizou “Você percebeu o que o vereador disse, de ser laico? Eu percebi, você percebeu?” “Sim” respondi, foi “racismo”. Sei que o jovem vereador, nem percebera o que fez, mas fez. Será que ele questionaria preces cristãs? Creio que não! Parece até quem em seu último dia o grito presente na moda ecoava:

Se Luís Gama fosse vivo, ele chorava com muita razão [...] Tem
nêgo que ainda chora liberdade, tem nêgo na cidade que ainda
chora escravidão. (Toledo, Anicide).

Dessa forma ficamos no aguardo de sua chegada e do corpo na funerária onde ele já havia confirmado o velório das onze horas da manhã até às duas horas da tarde. Me perguntava como todos que estavam chegando de fora conseguiriam dar o último adeus. Seria preciso prolongar o tempo do velório. Eram dez horas e quarenta e sete minutos e tudo ainda estava confuso. Onze horas, o corpo acabara de chegar. Anicide estava com semblante sereno, com uma roupa branca com uma florzinha vermelha bordada no peito. Senti falta de seu turbante, mas ao mesmo tempo, foi lindo de ver seus cabelinhos brancos.

Uma Rainha, uma sereia, sem o menor esforço, só quem viu sabe. Aquela Presença maravilhosa, aquela luz! Só quem viu, viu.

Uma parente virou pra mim e disse “O que você acha? Melhor falar com ele? Fale com ele.” Perguntei para o filho qual seria sua decisão, e sua resposta foi enfática: “Quero que ela fique aqui mesmo, minha mãe era uma mulher simples, e eles nunca fizeram nada por ela!”. Recuamos, avisei os grupos na internet que a decisão do filho era fazer o velório de forma simples e singela. Assim como era Tia Anicide. Longe das pompas do poder público. Resistência até seus últimos dias.

Esse é o ponto onde o entrelaçar da morte de Dona Anicide de Toledo, Grande Dama e primeira Voz Feminina do Batuque de Umbigada⁴ de Capivari, se faz com Ação e Mediação Cultural, Arte e Política. Esses movimentos abarcam o lugar inferior que as manifestações culturais são colocadas pelo poder colonizador.

[...] O popular, informal, sempre foram contrapostos à alta cultura ou cultura de elite, sendo, portanto, um local de tradições alternativas sendo este o motivo pelo qual a tradição dominante sempre suspeitou profundamente ao seu respeito [...] (Hall, 2003, p. 340).

Desta forma, a cultura popular, tem sido há tanto tempo, alvo de embate dentro de um sistema que percebe ser ela um forte campo de resistência causando sua marginalização e invisibilidade Hall (2003).

O velório tinha muita gente. De Capivari, a comunidade Batuqueira, familiares, jovens artistas, fazedores de cultura, alguns poucos políticos, as comunidades do Batuque de Piracicaba, Tietê, representantes e produtores culturais de outras cidades, mas via-se muito mais gente de fora do que dentro. O reconhecimento do maior símbolo cultural da cidade ainda vem de fora.

⁴ O Batuque de Umbigada é uma manifestação cultural de origem bantu trazida ao Brasil por negros escravizados. Na língua kimbundo, seu nome é Caiumba, que significa "encontro celebrativo ancestral". Os cantos e danças celebram a vida e a fertilidade da mulher contida na simbologia do umbigo.

São João que me perdoe, do que eu vou falar aqui.

Os vínculos entre a memória ancestral cultural da cidade e sua sociedade civil, onde a compreensão de que todos os envolvidos nessas manifestações são fundamentais dentro dos processos como agentes de cultura territorial:

A ação cultural é antes uma aposta [...] O processo ou os meios, neste caso, importam mais que os fins, e o agente cultural, bem como a política cultural por ele representada, deve aceitar correr estes riscos. O próprio agente cultural, de resto, submete-se ao processo por ele mesmo desencadeado, sofrendo ele também a ação cultural resultante (Coelho, 1997, p.33).

Abordamos à perspectiva de (Hall, 2003) a partir do conceito de identidade, também quando ele afirma que esta não é algo fixo. Ela é um processo de produção simbólica e discursiva que vai sendo mobilizado em determinados momentos pra imprimir uma certa ideia até se reportar ao que se é. Outro aspecto importante de ser mencionado é nossa preocupação dentro das questões da cultura popular e a identidade dentro do território. Segundo Stuart Hall (2003) ao longo das transições do capitalismo agrário para o industrial, existiu uma luta vagarosa relacionada à cultura e classe dos trabalhadores pobres. E alerta que este ocorrido deveria ser o alicerce para estudos sobre as transições dentro das culturas populares. As mudanças dentro das relações harmônicas e de força social aconteciam primordialmente, através dos entraves em torno da cultura e tradições das classes populares. Pela tradição popular ser um dos principais locais de resistência, dentro da tentativa de reforma da classe trabalhadora:

O capital tinha interesse nas relações culturais das classes populares porque a constituição de uma nova ordem social em torno do capital exigia um processo mais ou menos continue, mesmo que intermitente, de reeducação no sentido mais amplo. E a tradição popular constituía um dos principais locais de resistência às maneiras pelas quais a "reforma" do povo era buscada. (Hall, 2003, P.248).

Desta forma, a cultura popular, tem sido há tanto tempo, alvo de embate dentro de um sistema que percebe ser essa um forte campo de resistência causando sua marginalização e invisibilidade.

Para aprender a ouvir o silêncio e a memória. Um processo de mediação com a Mestra.

Quando tivemos o primeiro encontro com tia Nicide (como carinhosamente chamamos nossa mestra), já tínhamos certa referência sobre ela, pois, estávamos em busca de informações sobre a cultura negra de território de Capivari, nosso coletivo era formado por uma maioria preta, e essa era uma questão colocada pelos integrantes negros. Havia, também, uma preocupação da pesquisadora (na época, professora de Artes efetiva do município) em levar essa cultura pra dentro da sala de aula. Já havíamos sido apresentadas à mestra, em algumas apresentações e palestras do Batuque, mas sempre de forma breve. Em uma ocasião a Cia de teatro (a qual a pesquisadora é atriz e diretora) se apresentou no mesmo evento, e cruzaram, ali. Pediram a benção, como as pessoas fazem de costume com ela, e o retorno foi contido, que é uma característica da Tia com as pessoas que ainda não possuem sua confiança. Ela olhou profundamente, de forma séria, sempre muito atenta. Anicide se manifesta mesmo é cantando.

A Mestra exige respeito, conforme íamos conhecendo sua história e importância pra cultura local, tínhamos vontade de saber mais. Mas sabíamos que isso exigiria muita cautela. Existe compreensivelmente uma desconfiança dos que queiram se aproximar (principalmente os brancos e curiosos) da comunidade batuqueira. E também de pesquisadores, que estratificam suas histórias. Para se chegar você primeiramente precisa absorver todas as normas de respeito que envolve estar próximo a ela. Essas questões da negritude e branquitude, são complexas e relevantes, é preciso um olhar ainda maior de compreensão, para poder seguir com cuidado, afeto e resiliência. Relata a pesquisadora:

Meses depois resolvi dar um pulo na casa de Anicide, pra saber como ela estava e se precisava de algo, a sensação trêmula e

suor frio nas mãos eu recordo perfeitamente. Chegando a casinha azul céu, de pintura bem deteriorada, localizada na região central de Capivari, na Rua Sinharinha Frota, 553, vejo logo na entrada diversas plantas de banho e proteção, espada de São Jorge, arruda, alecrim, hortelã, e outras. A casa é bem simples, tem uma janela e uma portinha de ferro e vidro. Bato palmas, estou suando frio, penso diversas vezes se fiz o certo em ir até ela. Bato mais palmas e grito: “Oh! De casa! Dona Anicide, a senhora está aí?” Ela responde depois de um bom tempo – “Quem tá aí?” – respondo trêmula: “Oi Dona Anicide, aqui é a moça, do teatro”. Escuto o silêncio e logo depois o som de um chinelinho arrastando. Ela abre a porta de vidro, olha pra mim muito séria e para no portão de ferro. Oi, quem é? Ela diz. Respondo que sou a moça que a viu na última festa de batuque, que fez o teatro. Ela responde – “Ah! Tá... me alembro”. Mais silêncio. Eu digo sem graça que gostaria de saber como ela está, que admiro muito seu trabalho e gostaria muito de ouvir sua história. “Ah! Eu tô bem, na luta, mas o que você quer saber?”. É visível o tom de desconfiança e mesmo com todo desconforto, continuo: “Eu acho a cultura da nossa terra muito importante, dona Anicide, e eu realmente admiro seu trabalho e o que a senhora representa pra nós!”. Ela diz – “que bom” e vejo que não quer mais falar, pergunto se posso voltar mais vezes e ela depois de mais um silêncio diz: “Volte, sim!”, quando já virei as costas ela diz: “Deus abençoe, vai com Deus!”. Acho que poderei voltar. (Relato verbal da autora).

Durante a realização das entrevistas na pesquisa de campo, a pesquisadora criou forte vínculo com a mestra, o que pode trazer ao processo cênico uma riqueza em detalhes de sua trajetória:

Eu cantava na roça, todo lugar que eu ia eu cantava. Alegrava tudo mundo...tudo mundo gostava. Cantava modinha de carnaval. Ô tempo bom! Essa era uma felicidade, é uma felicidade que eu tenho no coração. A maior tristeza foi que eu perdi duas fia, eu nunca falo muito disso, mas eu queria que vocês contassem. Fala que elas chamavam Ofélia e Fátima. Fala o nome delas. (Relato verbal de Anicide de Toledo).

A compreensão de que a mestra por muitas vezes não responde uma questão na oralidade, mas logo depois a coloca em suas modas, exigindo máxima atenção às metáforas, olhares, gestos e silêncio, foi absorvida durante o processo:

Fiz essa mesma trajetória por muitas vezes, acredito que ao longo de meses, conversei com a tia no portão de sua casa ao lado de fora. Eu nunca tive coragem de pedir pra entrar. Percebia um progresso e pequenas etapas de aproximação. “Dona Anicide! É a moça do teatro!” – eu sempre comunicava que era a moça do teatro, por muito tempo ela respondia, “Quem? Ah! Do teatro, pera vô abri!”, e começou a chegar com brincadeiras: “Oi, veio me encher? E dava risada “como você tá fia? Tá tudo bão?” Percebia ela mais brincalhona, falante e espontânea, mas sempre do portão pra fora. “vai ter batuque, ocê vai? Vai lá!”[...] Cheguei para visitar a tia, já conseguia chegar um pouco mais tranquila, e dávamos boas risadas no portão de sua casa. Ela me perguntava da vida, da família, me abençoava, e sempre na saída dizia: “Volte mais, fia e vá com Deus!”, mas nesse dia aconteceu algo muito especial. Dona Anicide! Eu mal terminei a frase e ouvi: “Oi! fia! Tudo bão? E percebi a sombra se aproximando para porta de vidro. Ela ouviu minha voz e logo lembrou meu nome. Senti algo especial como se eu naquele momento, fizesse de alguma forma parte da memória da tia. Ela me reconhecia, não era mais uma intrusa. Ela abriu a porta de vidro com uma chave na mão, veio em direção ao portãozinho de ferro, e estremei, como da primeira vez – “Entre fia, pode entrar, tudo bão?” Ela abriu o portão, virou as costas e continuou entrando em seu corredor, onde costuma passar suas tardes sentadas, fumando seu cachimbo, eu demorei alguns segundos pra entender, ela repetiu “entre fia, pode entra, sentel!”. E foi assim depois de quase meses batendo papo no portão, que adentrei na casa de nosso patrimônio imaterial, Da primeira mulher a cantar o canto Bantu do batuque aqui no Brasil e sentei pra nossa primeira prosa dentro de seu micro território, sua casa. Foi algo definitivamente muito importante pra mim, e disso eu me lembro absolutamente, guardado na memória e no coração. (Relato verbal da autora).

Guerras Culturais no Campo da Cultura.

Nos últimos anos houve um aumento nas tensões dentro do campo da cultura. Segundo Viganó (2020) presenciamos nos tempos atuais uma guerra entre identidades e ideologias onde à cultura se torna um dos principais alvos de instituições que visam sua apropriação a partir de estratégias hegemônicas. Tudo o que se opõe ou difere do pensamento proposto pelas instituições e órgãos que possuem poder, acabam por serem dizimadas, diluídas ou distanciadas, para que essas estratégias sigam e se fortaleçam.

[...] Essa guerra cultural, empreendida especialmente pelos movimentos de extrema-direita, não apenas no Brasil, mas ao redor do mundo, evidência-se na defesa antidemocrática de

pautas ditas conservadoras que limitam e procuram excluir modos de vida e práticas culturais divergentes, além de pregarem uma educação moralizante e, muitas vezes, fundamentalista. Reivindicam, por meio de um comunitarismo homogeneizante, a defesa e a proteção de seus iguais e de suas propriedades individuais a partir de suas próprias leis, negando a vida em sociedade. (Viganó, 2022, p.106).

Esse processo precisa abarcar um caminho para a ampliação das vozes da sociedade. Por isso a ação cultural pode trazer a relevância de que esses discursos se recriem e se transformem a partir do desejo daqueles que são oprimidos. Segundo Pupo (2020) e Veloso (2020), Freire frisa que é preciso ter em vista transformações sociais realizadas com a comunidade e não somente para comunidade.

A partir da participação voluntária dos interessados em centros de cultura, Freire propõe processos ativos e partilhados de construção do saber, tendo como referência à dissolução de padrões hierárquicos e a possibilidade de uma ação transformadora sobre o mundo. (Pupo (2020) e Veloso (2020) apud Freire, pg.2).

Por esta questão nos debruçamos na reflexão sobre como a ação cultural pode fortalecer a produção da vida em comunidade, que não seja desviada por ideologias e moralidades pré-estabelecidas por um sistema, enriquecendo o espaço público a partir desses movimentos. Essas ações a esfera cultural, compreendendo a própria história e também reinventando-se e transgredindo a partir desta (Viganó, 2020).

Vivência: Tia Anicide, Batuque de Capivari e os jovens da Cia Ui de Teatro⁵.

Em 2017 tanto o Batuque quanto a jovem Cia de teatro, passavam por momentos distintos, apesar dos semelhantes entraves junto à gestão. O Batuque

⁵ Cia livre e independente de Teatro formada por jovens de Capivari. A Cia tem em seu repertório espetáculos que abordam a cultura tradicional e o cotidiano Capivariano, trazendo questões políticas e sociais.

já possuía todo seu legado ancestral e valor cultural dentro dos circuitos fora de território, já participavam de apresentações fora da cidade, em Sescs, em centros importantes da cultura popular. Porém, passavam por uma dificuldade pontual, com a falta de corpo de batuqueiros. Acreditamos que o esvaziamento desses batuqueiros eram gerados pela falta de acesso ao entendimento da necessidade de melhor estruturação burocrática do batuque, mas principalmente pela escassez de políticas públicas culturais e reconhecimento dentro do território dessa cultura.

A Cia de Teatro se firmava como uma nova potência artística Capivariana, formada por jovens em sua maioria da periferia, negros e da comunidade LGBTQIA+, conduzidos pela pesquisadora que trabalhava como funcionária pública na Secretaria de Cultura de Capivari dentro do Espaço da Arte e Cultura, onde aconteceram projetos de grande consistência dentro das mediações artísticas e ações culturais. Apesar de ser um centro cultural do órgão municipal, os gestores e professores do lugar, tinham certa liberdade para desenvolverem os projetos, e caso não tivessem, enfrentavam firmemente a gestão, esse era o caso específico da Cia Ui de Teatro. Por este motivo, passavam por um momento delicado onde seu corpo de atores estava em sua maior e melhor fase, composto por mais de 25 jovens, mas já sofriam com a possibilidade de perderem o espaço de trabalho por atritos políticos.

Em 2017 a Cia produzia muitos espetáculos, oficinas e mobilizações artísticas sociais e culturais. Uma das urgências desse corpo de atores eram temas ligados ao coronelismo, racismo e preconceito impregnados em Capivari. Inclusive já traziam para os ensaios as discussões sobre a importância da valorização da imagem de Dona Anicide e do legado cultural batuqueiro dentro da cidade. Como artistas acreditavam na necessidade de trazerem essa manifestação cultural para cena, por se tratar de uma cultura do território que pertenciam. Assim como cita Suzana Viganó, tínhamos o mesmo anseio:

[...] buscava naquela época o sentido de uma prática artística, pedagógica e política que possibilitasse a “construção de discursos críticos e o desencadeamento de processos que levassem à própria democratização da cultura” (Viganó, Suzana: 2006, p.17).

A pesquisadora compreendia que seu fazer artístico, abarcava o mesmo pensamento, sobre uma prática pedagógica que se entrelaçava à política local, para trazer amplitude na compreensão do coletivo para suas relações junto ao seu local de vivência. Proporcionando ao coletivo, emancipação em seus discursos e pensamento crítico.

O Agente Cultural e sua importância por um ideal de liberdade.

Agente Cultural se torna nos dias de hoje, uma figura essencial na elaboração e condução junto às comunidades de forma ética dentro do aspecto democrático a luta por uma justiça social. Desta forma muitos artistas, fazedores de cultura, agentes culturais, se tornam o front presente nas margens de grupos, espaços urbanos, comunidades culturais e realidades sociais distintas, tendo o papel de serem instrumentos de transmissão dessas vozes abraçando um mundo plural sempre em busca de compreender as diversidades. A cultura faz parte ativa das cidades, e a ação cultural pode ser capaz de trazer à comunidade a desempenhar importante papel dentro da vida pública, e também, contribuir no desenvolvimento humano dos seres em seu aspecto individual e coletivo.

Propomos aqui um agente cultural que se conecte com uma ação que observe, compreenda e direcione conjuntamente com a comunidade. Traçando mediações que buscam esses movimentos que geram a resignificação das formas simbólicas a partir da apropriação dessas formas, já estabelecidas. Desta maneira dialogando com a indicação de Viganó (2012) que afirma que as ações culturais estão à procura de práticas que não sejam simplesmente, pacificadores e representativas, mas ações que sejam edificadoras em espaços de contraposição que tragam reflexões, movimentações e dinamismo entre cidadãos e coletivos.

Que essas trocas junto aos grupos, artistas, agentes culturais e até mesmo a cidade possam afirmar espaços de transgressão e fomentação. A profundidade das formas artísticas e experiências criativas produzem ações que podem trazer confronto entre lados confinantes, mas que fazem emergir novas experiências que possibilitem, —decodificar relações, criar comportamentos de trabalho, reinventar territórios, reorganizar temporalidades e

subverter o cotidiano, ou seja, produzir subjetividade. (Viganó, 2020, p. 41).

Priorizamos esse tipo de trajetória do agente cultural, que por consequência está atrelado ao campo social e político. Não desejamos apenas nos instalarmos nos espaços extraíndo dos patrimônios imateriais suas vivências e conhecimentos, pretendemos desenvolver uma frutífera troca, onde eles possam conduzir o trabalho evocando suas vozes e desejos, mesmo que por algumas vezes isso gere tensões e percalços durante o processo. Buscamos colocar as questões sobre os poderem hegemônicos e debatê-los para juntos efetivar essas ações para que se tornem legados de resistência para as comunidades e seus patrimônios.

Considerações Finais

O ensaio realizado buscou tecer reflexões sobre o quanto o campo da ação cultural, pode traçar um caminho libertador e ser uma ferramenta epistemológica contra todo o colonialismo opressor existente sob uma comunidade. A mediação pode servir como caminho valioso de aproximação dos mestres e sua sabedoria ancestral se conectando com os acontecimentos sociais, políticos trazendo relação com a construção de uma identidade cultural que sobrevive através da oralidade e memórias. Acreditamos que o processo contribuiu e ainda reverbera de forma potente para o aprofundamento do vínculo com o público analisado e sua cultura local, com a possibilidade da criação de método teatral a partir da oralidade dos mestres, dentro do âmbito da mediação artística e ação cultural. E como o teatro pode ser importante linguagem para difusão dessa cultura. Por se tratar de uma pesquisa específica para o município de Capivari fortalece questões importantes dentro de análises da história do Batuque local e de novos coletivos de resistências e suas relações sociais e políticas com o órgão público municipal. Ao ter uma maior compreensão sobre essas relações e interligando o papel da cultura junto ao resgate de identidade, o olhar da sociedade perante as culturas populares e afrodiaspóricas passa a ser mais amplo e respeitoso. Este estudo pretende ter continuidade, para que consigamos colocar cada vez mais essas vozes marginalizadas como agentes e

produtores culturais de seu território. E manter a figura de Anicide em seu lugar protagonista como patrimônio cultural de Capivari.

Referências

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1999.

_____. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense. 2008. (Coleção Primeiros Passos). 96 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v.19, n. 2, p. 119-203, maio-ago 2014.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. BH:UFMG, 2020. Parte 1, Capt.2: A questão multicultural

PUPO, M. L. de S. B. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

PUPO e VELOSO. **Ação cultural e ação artística: territórios movediços**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 1-21, 2020.

VIGANÓ, Suzana. **Ação cultural, teatro e o enriquecimento do espaço público**. IN: PUPO, M.L; VELOSO,V. *Pedagogia das artes cênicas: múltiplos olhares*. ECA-USP, 2022.

VIGANÓ, Suzana. **Poemas de água: teatro, ação cultural e formação artística**. Curitiba: Appris, 2019.

A MATERIALIDADE NO ENSINO DE ARTES: ENTRE DEFASAGENS E PROPOSTAS

MATERIALITY IN ART TEACHING: BETWEEN GAPS AND PROPOSALS

*Raffaella Ferraz Oppici*¹ – UNESP
*Beatriz Righetti Ferreira*² – UNESP
*Eduarda Rebouças Ruy*³ – UNESP

Resumo

A pesquisa surge a partir da inquietação sobre como a materialidade é abordada no ambiente do Ensino Básico na disciplina de Artes. De modo que, é possível se questionar: Como formar experiências sensíveis e significativas a partir de um ambiente de defasagens pré-existent e de ausência de experimentação? Ou seja, pensar a escola e a arte-educação como campos férteis para a pluralidade e para a oportunidade de participação dos sujeitos de modo mais ativo dentro e fora do espaço escolar. Assim, é possível traçar a partir das experiências, modos de refletir outras dinâmicas de leituras de obras, propondo, anteriormente, momentos relacionais de sensibilidade dos estudantes ante a Arte e sua materialidade em si. Traçando caminhos para discutir a Arte em sala de aula como uma realidade, literalmente, material.

Palavras-chave: Materialidade. Experiência. Microprática. Arte-educação.

Abstract

The research arises from a concern about how materiality is approached in the elementary school environment in the subject of Arts. In this way, it is possible to ask: How can we form sensitive and meaningful experiences from an environment of pre-existing gaps and lack of experimentation? In other words, to think of the school and art education as fertile grounds for plurality and the opportunity for subjects to participate more actively inside and outside the school space. In this way, it is possible to draw up, based on these experiences, ways of reflecting on other dynamics of reading works, proposing, beforehand, relational moments of sensitivity for students in the face of art

1 Raffaella Ferraz Oppici é graduanda em Artes Visuais- Licenciatura pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". Graduada em Artes Visuais- Bacharelado pela UNESP-Bauru. E-mail: raffaella.oppici@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2264491822097451>.

2 Bacharel em Artes Visuais pela UNESP-Bauru. Atua na área de Arte Digital. Pesquisa nas áreas de arte-educação, restauro e conservação de arte. Estudante de licenciatura em Artes Visuais pela UNESP-Bauru. Participa do Programa de Residência Pedagógica da CAPES. E-mail: beatriz.righetti@unesp.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8042097379266795>.

3 Eduarda Rebouças Ruy é graduanda em Licenciatura em Artes pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". Atua como aquarelista e sua área de pesquisa gira em torno da atuação do professor-artista. E-mail: eduarda.ruy@unesp.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4411585488991472>.

and its materiality. We can draw up paths to discuss art in the classroom as a literally material reality.

Keywords: Materiality. Experience. Micro-practice. Art education.

Introdução

A investigação proposta nesta pesquisa se relaciona ao espaço da escola estadual Sueli Aparecida Sé Rosa, Bauru-SP, tendo como recorte os estudantes do Ensino Médio, de segundos e terceiros anos. Na qual, as autoras participam do programa de Residência Pedagógica (CAPES).

Essas inquietações foram geradas a partir da proposta anual de Concurso de desenho do Consulado da China em parceria com o Governo do Estado de São Paulo. Através do qual os questionamentos acerca do contato dos estudantes com materialidade vieram à tona, tornando-se demasiado barulhentos, mesmo em meio aos sons rumorosos do sinal da escola e das vozes agitadas dos estudantes e professores.

É arrebatador pensar em como é distante e desencantado propor a formação de experiências sensíveis e significativas a partir de um ambiente de defasagens pré-existentes, isto é, a possibilidade da existência de uma experiência sensível, mediada a partir de um contato despersonalizado, distante e imaterial torna-se quase nula, e no geral como molde educacional há uma naturalização deste *pseudo contato*.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. [...] o. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (Bondía, 2002, p.23)

Assim, as defasagens trazidas desde o título, desde o primeiro contato, são relativas tanto à estrutura educacional em si, quanto da própria proposta deste concurso, aqui posicionado quase como um estopim, o qual desconsidera

a realidade e a pluralidade do ensino básico brasileiro. Ou seja, defronte a escassez cultural cotidiana, posicionar a escola e a arte-educação como campos férteis para pensar a pluralidade e a oportunidade de participação dos sujeitos de modo mais ativo dentro e fora do espaço escolar é um ato de resistir e criar dobras para que seja possível que novas existências e experiências sensíveis, poéticas afluam.

[...] problematizar uma formação docente, ética e estética por uma série de exercícios criativos em aula, confirma-se uma apropriação dos percursos produtores de formas visuais referentes ao campo das artes plásticas, essas são maneiras sensíveis e individualizantes de lidar com multiplicidades, e que abrem outras formas de sentir, ver, ouvir e pensar saberes relevantes para o campo da Educação. (Álvarez, Cadavid, Coelho, 2023, p.98)

Deste modo, a pesquisa estendeu-se como um resumo contendo os pontos iniciais da investigação e inquietação apresentado e discutido no II Congresso da Organização Paulista de Arte Educação. A partir de um retorno e engajamento da proposta e temática, houve uma mobilização para o ambiente da prática, buscando trazer aspectos materiais para a discussão, tópico que será abordado no desenvolvimento deste artigo.

Desenvolvimento

O processo-vivência desta investigação se estruturou a partir de uma problemática, ao passo que, diante das percepções, discussões foi proposto como método de investigação uma microprática acerca da materialidade, com recorte da utilização da tinta e também da condução para as turmas de terceiro ano do ensino médio.

O conceito de microprática aqui utilizado se relaciona diretamente com o proposto nas investigações do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC/CNPq).

A microprática em pintura é vista como eixo gerador de micro contextos formativos sem dimensão ou impacto específicos no

processo criativo, mas com a finalidade de colocar o(s) contexto(s) deste(s) processo(s) em movimento. Relevante salientar que microprática não é uma oficina nos moldes de ensino de técnica, ou mesmo curso no sentido de adensamento. É um espaço de interação, colaboração, mediação [...] (Cavallari, Lampert, 2023, p.18)

A pintura por si só é, provavelmente, uma das áreas da Arte mais discutidas em sala de aula, através de leituras de imagem, do contato em livros didáticos, entre outros, entretanto, sua materialidade se torna quase imaterial quando observamos a distância existente entre esses estudantes e a apropriação e experimentação da tinta.

Isto é, são ofertadas desde sempre e para sempre apenas tintas guache de linha escolar, sem que haja ao menos orientações básicas de manuseio, dissolução e utilização deste material, no mesmo sentido, não há uma discussão acerca do suporte, das gramaturas das folhas, deste modo este ambiente que poderia ser fértil para a experimentação, contato, troca, liberdade se torna um espaço de frustração.

Nem tudo cabe em uma folha A4 sulfite, nem toda multiplicidade pode ser retida entre tramas de uma folha de gramatura 75g e isso não é falado quando estas crianças se deparam com uma folha em branco em um exercício de desenho livre durante o ensino fundamental 1, e esse descompasso é levado consigo quando estes já são adolescentes prestes a sair da escola em seu último ano.

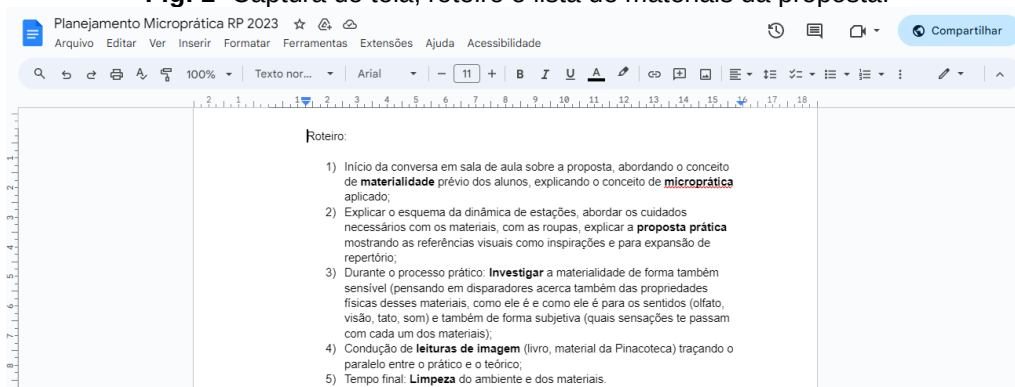
Essas questões não somente indicam falta de contato material básico em um sentido técnico, mas também, e ainda mais, escancaram que existe uma camada extremamente grande de possibilidades das quais estes indivíduos são furtados durante suas vidas escolares. São inúmeras experiências que não são acessadas nem como oportunidade, são perspectivas outras ceifadas desde a raiz.

Assim, a microprática surge como um sopro de vontade de fazer diferente, independente dos resultados, não empenhando-se em tentar salvar o mundo dentro de um dia, de uma escola, de uma sala, mas tentando ver nessa ação que soa quase microscópica um fio de esperança, pois, “Apesar das incertezas

frequentes, eu pretendo examinar o que uma concepção de prática enraizada nas artes pode contribuir para o melhoramento dos meios e dos fins da educação. “ (Eisner, 2008, p.06)

Desta maneira, o planejamento da aula se estruturou seguindo uma proposta inicial de conversa, da análise de imagens, que se estenderia ao espaço do laboratório para que houvesse a prática experimental, sensível e pictórica que pudesse gerar ao final uma criação conjunta de experiências, isto é, um Coletivo Abstrato, com as marcas e manchas deste percurso, fazendo do processo também uma obra de Arte.

Fig. 1- Captura de tela, roteiro e lista de materiais da proposta.



Fonte: Autoria própria.

Como a exemplo na figura 1 que demonstra parte deste processo de planejamento através de um roteiro que busca encaminhar os momentos da prática sem necessariamente criar um molde rígido a ser seguido. Refletindo a ideia de uma proposta que se abra para a possibilidade de experiências sensíveis, estéticas esse espaço vazio penetrado pela realidade é pensado também como um espaço no qual a possibilidade pode aflorar de modo múltiplo, de forma que, "[...] o aprendizado confunde-se com o próprio ato de viver, pela descoberta de suas práticas e seus saberes intrínsecos." (Pontes; Costa; Carneiro; 2023, p.141).

Porém, é necessário pontuar, sendo este artigo também um relato de experiência, os atravessamentos que uma proposta divergente possui quando inserida em um contexto convencional de educação. Isto é, planejar algo que

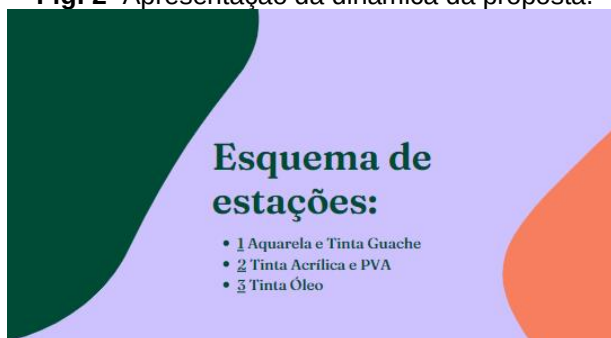
retira o processo educacional do espaço “comum”, infelizmente, se defronta com limitações e questões enraizadas na lógica de reprodução do “óbvio” educacional.

Neste caso, após inúmeras semanas de planejamento, execução de apresentação, como ilustrado na figura 2, de deslocamento para compra de materiais e envolvimento emocional e físico com a proposta, esta foi atravessada por uma aplicação da Prova Paulista justamente em um dos dias já agendados para a utilização das aulas como parte desta investigação.

Faz-se necessário pontuar que a aplicação desta prova é obrigatória, porém a mesma não contempla a disciplina de Artes, fato que demonstra uma problemática estrutural.

Assim, houve a necessidade de alterar a rota, mas seguir caminhando, ao invés de colocar em prática em duas turmas distintas para que houvesse também um comparativo interno, foi necessário mudar o planejamento para a aplicação da proposta em uma única turma de terceiro ano e retirar deste espaço internamente múltiplo fomento para que houvessem meios de finalizar este artigo.

Fig. 2- Apresentação da dinâmica da proposta.



Fonte: Autoria própria.

Porém, no dia estipulado, a vivência já atravessada por diversos empecilhos, foi inviabilizada devido à falta de água no bairro. Houve a busca por um caminhão pipa pela escola, mas não foi informada uma previsão de tempo para o reabastecimento, nem uma certeza mais sólida.

Buscando tratar essa investigação de modo digno e respeitoso, tanto quando pensamos na energia deslocada para que isso fosse pensado, refletido e proposto, quanto na qualidade possível da experiência para os próprios estudantes, visando que o recorte da proposta é a manipulação de tintas, necessitando da água não somente para a higienização dos alunos e do espaço, mas também para a dissolução de muitas destas tintas para que houvesse comparativos e uma proposição dinâmica, em consenso foi decidido por cancelar a prática novamente.

Como já trazido no título, há intrinsecamente a existência de defasagens, sendo essas radicais, defasagens que permeiam não somente a formação destes indivíduos como seres sociais, mas também o trabalho, ou tentativa de trabalho de quem se posiciona no espaço escolar de maneira resistente em relação ao sistema apático naturalizado.

Isto posto, após esses e outros diversos atravessamentos e percalços a experiência pode ser realizada.

Através da busca de diferenciação de formas, texturas, cheiro, consistência, presente por exemplo na figura 3, 4 e 5, os estudantes conseguiram ter contato com tinta óleo, acrílica, PVA, aquarela e guache, através do esquema de rotação em três estações.

Fig. 3- Registro de experimentação, Aquarela e Guache.



Fonte: Autoria própria.

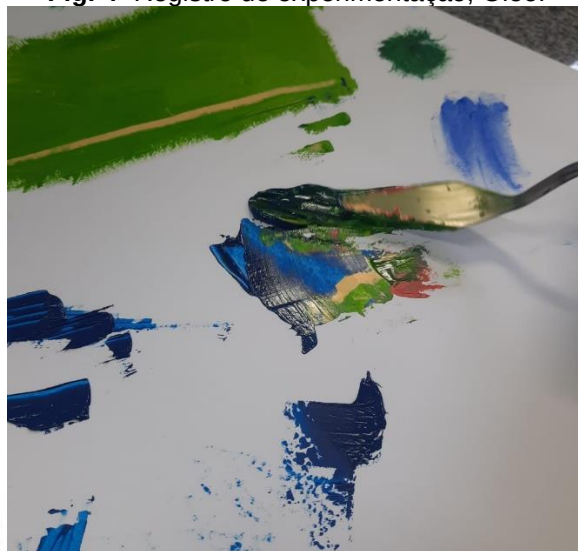
Havendo, portanto, uma mediação relacionada ao manuseio correto dos materiais, não somente da tinta, mas dos cuidados em relação aos pincéis, a água utilizada como parte da dissolução das tintas, mas também, uma mediação da experiência pura.

Isto é, trazendo ao cerne da proposta a noção de primeiro contato, ressaltando que nada se inicia pelo fim, é sempre necessário ter as portas da oportunidade de experiência abertas para que seja possível conhecer e tirar suas próprias conclusões, expandir seu repertório, gostar ou não de algo, é preciso permitir que estes indivíduos em formação sejam protagonistas das próprias experimentações.

Pensando a educação como mola propulsora, visando a formação de indivíduos para o mundo, de seres sociais que através da Arte possuam subsídio para ampliar suas visões de mundo, para enfrentar o mundo com mais criticidade, sensibilidade, afeto, ou seja,

[...] o objectivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. Pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. (Eisner, 2008, p.9)

Fig. 4- Registro de experimentação, Óleo.



Fonte: Autoria própria.

Assim, houve uma abertura e boa receptividade dos estudantes em relação a proposta, de maneira que, tornou-se notório que a curiosidade em relação ao novo, ao diferente criou um espaço seguro para uma grande fluidez, ou melhor, ocorreu um rompimento com a racionalidade extrema que normalmente dita as mais diversas práticas.

As diferentes tintas em fluxo preencheram as cartolinas sem muitas das amarras naturalizadas, pouco se notou o confronto com o clássico “não sei desenhar”.

Fig. 5- Registro de experimentação, Acrílica e PVA.



Fonte: Autoria própria.

Considerações finais

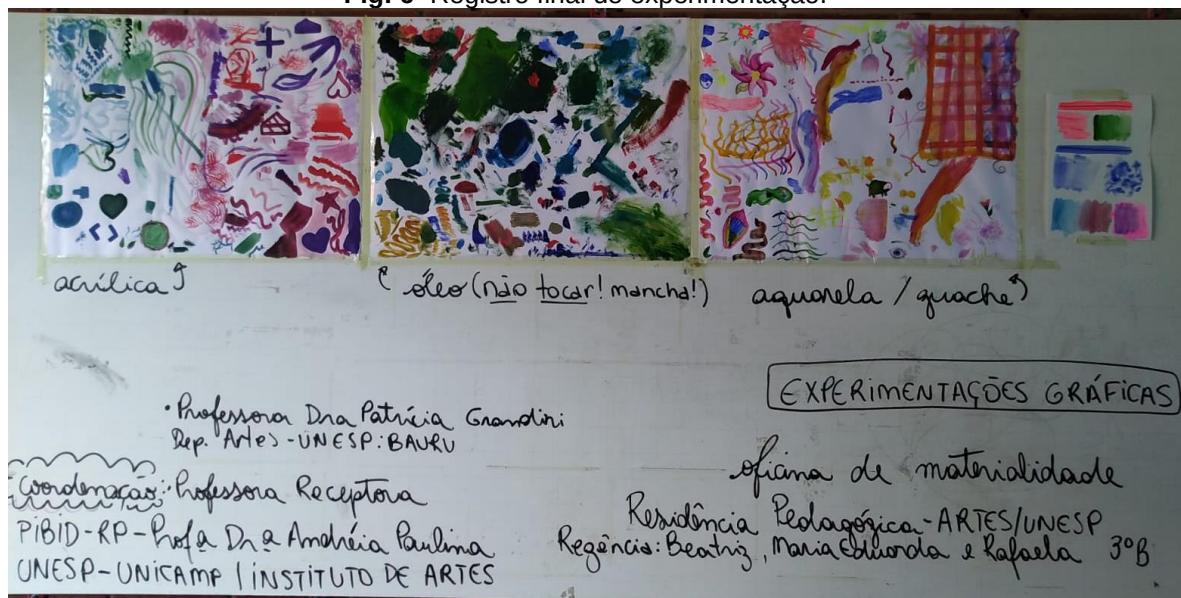
Pode-se concluir, então, que a abordagem da materialidade dentro dos processos de ensino-aprendizagem em Arte-educação, muitas vezes, está inserida de modo quase abstrato, como ideias, conceitos soltos que normalmente não são vinculados à prática.

Ou seja, as defasagens acerca da materialidade são estruturais, porém com a investigação desenvolvida tornou-se notório que essas defasagens não se restringem apenas a isso. Materializou-se neste processo esta realidade já extremamente reconhecida de ausências e desestruturações internas do ensino como um todo, fato que denota o caráter de reação em cadeia desta questão.

No entanto, mesmo com intercorrências, obstáculos cabe ressaltar a necessidade de penetrar através das lacunas em busca da subversão dessa estremecida estrutura que segue reproduzindo carências. Isto é, encontrar meios de esperar e romper com o óbvio, criando espaço para que haja a possibilidade de novas experiências e vivências aos estudantes.

Como contido na figura 6, através a junção de diversas pinceladas soltas, de cores, de texturas é possível pensar em um paralelo desta luta que é coletiva. Trazer à tona esse espaço de experiência é também um modo de cultivar afetos, de dialogar de modo mais próximo com estes indivíduos, é parte de um processo rico e intenso de trocas.

Fig. 6- Registro final de experimentação.



Fonte: Autoria própria.

O coletivo abstrato como “resultado final” é uma lembrança que é na união que a vida torna a ter cor, o entendimento e experimentação das materialidades é essencial para a formação, não apenas de artistas, mas de sociais que com esta prática entendam momentos de soltar as amarras da racionalidade, entendam que a vida é feita de tentativa, experiência, que saibam lidar com o novo, com o diferente sem que isso se torne um embate.

A Arte, portanto, nos diz através da sua poética própria sobre a vida, propor uma micropática para alunos de uma escola Estadual no interior do

estado de São Paulo, não diz respeito a ensinar, no sentido de transpor um “saber” pronto, estático, inquestionável, se relaciona mais ao espaço sensível da troca, da liberdade e de uma mediação aberta ao questionável, aberta às tentativas, à sua potência relacional, como um processo expansivo.

El deseo de aprender y de indagar es análogo al deseo de ser creativo. A través del arte, los individuos, en sus relaciones con su inconsciente y con las demás personas, ponen en juego su creatividad y su propia narrativa. En ello radica el placer que el arte produce. A menos que los docentes (o mediadores) y los alumnos encuentren placer en la experiencia artística, ninguna teoría de la educación artística podrá lograr la reconstrucción social. (Barbosa, 2002, p.2)

Em síntese, o processo de investigar uma defasagem a partir de uma inquietação nasce e cresce com um desejo profundo de movimento que, muitas vezes, se defronta com inúmeros empecilhos, mas é necessário que a chama se mantenha acesa, que a Arte seja encarada com sua devida seriedade poética e que estes indivíduos inseridos no sistema educacional possam ter contato com visões de mundo, materialidades, práticas, conceitos que sejam capazes de coloca-los também em movimento, seja este interno ou externo.

E que esta experiência seja também capaz de relembrar que sempre é tempo de alfabetizar para a experiência, que não existe tarde demais, mas que é necessário e urgente encarar estas defasagens para que os estudantes tenham a possibilidade de contato antes do término do seu ciclo dentro do ensino básico, indo além, para que estes também possam ter estas experiências mais vezes, em momentos e idades distintas, contribuindo para que a ordenação das percepções de mundo destes sujeitos possa ser sempre nutrida.

Referências

ÁLVAREZ, Teresita Ospina; CADAVID, Luz Elena Gallo; COELHO, Alberto D.'Avila. BioMapeamentos de si. **Cuerpos y corporalidades en movimiento**, p. 91, 2023.

BARBOSA, Ana Mae. La reconstrucción social a través del arte. **PERSPECTIVAS Revista trimestral de Educación Comparada**, Vol. XXXII, nº 4, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

CAVALLARI, Pedro Henrique Villi; LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre o conceito de microprática. **Revista Apotheke**, v. 9, n. 1, p. 011-028, 2023.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008.

PONTES, Rodolfo Rodrigues; COSTA, Adeilma Casado da; CARNEIRO, Isabel Almeida. Ensino da arte e da cultura visual: o cotidiano como prática artística. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 138–151, 2023. DOI: 10.5965/24471267922023138. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/23974>. Acesso em: 16 out. 2023.

ALINHAVO – O FAZER TEATRAL E O DESPERTAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO INTERIOR

SEWING – MAKING THEATER AND AWAKENING TO PUBLIC POLICIES IN THE INTERIOR

*César Augusto dos Santos Carvalho*¹ – ECA/ USP

Resumo

O artigo traz um panorama que revela parte da trajetória do Grupo de Teatro Escarafunchar, da cidade de Pilar do Sul – SP, que há pouco mais de uma década, vem desenvolvendo sua pesquisa em teatro, na manutenção de atividades artísticas/ culturais/ educacionais em seu espaço sede, e a promoção de um festival de arte na cidade, envolvendo artistas e coletivos. Partindo da provocação da Professora Ingrid Koudela, da área da Pedagogia do Teatro, em desenvolver pesquisas e procedimentos teatrais em espaços não desbravados e compreendendo que esses espaços sejam locais de múltiplas atividades artísticas, culturais e educacionais, com grande potência de mobilização e de produção.

Palavras-chave: Teatro. Espaço. Pedagogia teatral. Ação Cultural. Teatro e Educação.

Abstract

The article provides an overview that reveals part of the trajectory about the Escarafunchar Theater Group, from the city of Pilar do Sul – SP, which for over a decade has been developing its research in theater, maintaining artistic/cultural/educational activities in its headquarters space, and the promotion of an Art Festival in the city, involving artists and team. Starting from the provocation of Professor Ingrid Koudela, from the area of Theater Pedagogy, to develop research and theatrical procedures in unexplored spaces and understanding that these spaces are places for multiple artistic, cultural and educational activities, with great mobilization and production power.

Keywords: Theater. Space. Theatrical pedagogy. Cultural Action. Theater and Education.

¹ Graduado em Teatro: Arte Educação pela Universidade de Sorocaba. Fundador, Ator, Diretor e Produtor no Grupo de Teatro Escarafunchar. Gestor Cultural. Membro do GIAPE (Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais da UFSCAR Campus Sorocaba. Mestrando em Artes Cênicas e Educação na ECA USP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2477272770108121>.

Introdução: colocando linha na agulha.

Os caminhos da arte e da educação se cruzam desde seus princípios. Mas têm sido parceiras desde o Iluminismo, com a ascensão do Estado Laico, onde a aceção de cultivo do ser humano e seu espírito, surge com o mesmo vigor que o cultivo da terra, como cita VIGANÓ, 2019. O surgimento institucional das organizações voltadas à área da cultura, tem suas raízes primeiramente nas instituições que formalizaram a educação, e que se estendeu para também a educação não-formal. No teatro, não é diferente. O fazer teatral em países como o Brasil, que pouco valoriza seus artistas, seus educadores e seus fazedores de arte e cultura, exige que para além de suas especificidades, essas áreas tão comuns, por auxiliarem no desenvolvimento e nas percepções dos seres humanos, e tão diferentes, por terem abordagens e características específicas, se juntem e se unam para que suas ações aconteçam de forma mais eficaz. Para tanto, no que tange a produção artística e a criação de espaços de educação não-formal no interior, que também permeia a abertura de espaços teatrais, a produção de projetos que tenham foco no fazer cultural e no auxílio na formação de público, são alguns dos pontos considerados relevantes, na produção teatral fora das grandes cidades do estado de São Paulo, ou seja, nas pequenas cidades do interior, nesse caso, especificamente na cidade de Pilar do Sul – SP.

Desenvolvimento: alinhavando retalhos.

Compreendendo a escassez ao incentivo de ações artísticas e culturais plurais no interior e compreendendo que esses espaços alternativos sejam locais de múltiplas atividades artísticas, culturais e educacionais, com grande potência de mobilização e de produção cultural, aproximo ações como estas do termo de Ação Cultural, que segundo Maria Lucia Pupo e Verônica Veloso (Pupo, Veloso, 2020), onde as iniciativas dos campos da Ação Cultural, preveem um contato de forma que as produções e criações teatrais se aproximem cada vez mais da população de uma localidade, de forma geral, que é proporcionada por ações decorrentes de Políticas Públicas. No caso do trabalho do Grupo de Teatro Escarafunchar, essas ações são realizadas para que o grupo possua um trabalho que sobreviva, numa sociedade interiorana onde a ausência de Políticas

Públicas faz com que sejamos organizados. Desse modo, é genuíno que suas ações e suas reverberações na sociedade sejam colocadas em pauta, que sejam historicizadas para que mais movimentos como estes sejam incentivados.

Para Pupo (2012) “Situado no campo de uma tensão fértil entre arte e ação social, o teatro de grupo se propõe não a uma apresentação mimética do mundo, mas a agir sobre esse mundo, no limite, transformando-o”. Seja por parte do poder público, da iniciativa privada e até mesmo de um agrupamento de pessoas, com formação prévia na área ou não, interessadas em desenvolver algum tipo de atividade artística e cultural. Flávio Desgranges (Desgranges, 2015) coloca que é necessário formar, educar as pessoas formadoras e que essas pessoas promovam processos e experiências apaixonados que criem pessoas apaixonadas. É seguindo essa proposição, essa metáfora, que é possível o nascimento do Grupo de Teatro Escarafunchar, a partir de uma paixão inquietante que é acompanhada de uma provocação feita pela Professora Dra. Ingrid Koudela: “Porque não criar um grupo de teatro nesta cidade se ela ainda não possui?”, que até antes dela, parecia não ser possível ter sentido. Haveria então a possibilidade de criar uma movimentação teatral numa cidade que não valorizava e não fomentava atividades desse aspecto?

O grupo foi então criado, em março de 2012, por um coletivo de artistas iniciantes na arte do fazer teatral e super empolgados em desenvolver ações de montagens de teatro na pequena cidade de Pilar do Sul, localizada no interior do estado de São Paulo. Iniciados por uma oficina de teatro, os integrantes assumem um compromisso de oficializar uma proposta de encontros semanais, na sede da Secretaria de Cultura e Turismo municipal, local que nos foi cedido para a realização da oficina de montagem teatral e posteriormente como sede provisória dos ensaios do então fundado Grupo de Teatro Escarafunchar. Vale ressaltar que, alguns dos integrantes do grupo nesse momento, eram pessoas recém formadas no curso de licenciatura em Teatro: Arte Educação da Universidade de Sorocaba, mas que não desenvolviam atividades teatrais para além das aulas de arte das escolas de ensino regular onde lecionavam. Outra parte do grupo, eram de pessoas que não tinham experiências acadêmicas em teatro, e pouca experiência nas questões técnicas. A base de vivências teatrais

que parte desses integrantes tinham, era a de fazer teatro em escolas, projetos sociais ou na igreja e pensando de forma um pouco mais formalizada, as formações que eram oferecidas por meio de workshops e oficinas técnicas pelas Oficinas Culturais do Estado de São Paulo. Ou seja, a criação de um grupo, além da energia e da empolgação de nos aventurarmos nas pesquisas teatrais, trouxe também a responsabilidade de continuarmos buscando formações para além das que as de dentro do próprio grupo. Dessa forma, eu e a atriz Elô Soares, iniciamos um curso técnico de extensão em Direção Teatral oferecido pela SP Escola de Teatro, e durante alguns meses, íamos três vezes por semana até a sede da escola, no período noturno para participar do curso. O traslado e a doação do nosso tempo para participar desse momento de formação era custoso, pois moramos a 150km da Capital, isso fez com que minha parceira acabasse tendo que parar o curso no meio do caminho. E aí começamos a entender que a formação e as vivências que tanto achávamos que eram necessárias para nossas pesquisas, não seriam tão acessíveis.

Neste mesmo período, com muito afinco e intensidade, participamos de alguns cursos que a Oficina Cultural “Grande Otelo” oferecia, na unidade das Oficinas Culturais do Estado, instalada na cidade de Sorocaba, que fica a apenas 50km de nossa cidade. Na época, não tínhamos condução própria, então íamos até a Secretaria de Educação Municipal, solicitávamos que nos autorizassem a utilizar o transporte de estudantes intermunicipal. Era uma maneira de conseguir chegar até o polo regional de cursos, de uma forma que não onerasse os poucos recursos que tínhamos. Os cursos oferecidos nos proporcionaram além do conhecimento das técnicas propostas, a vivência de cena com outros atores e atrizes das cidades da nossa região metropolitana e encontros com grandes nomes do teatro nacional.

Após aproximadamente dois anos de formação do grupo, percebemos que o espaço que nos era cedido foi ficando inviável para as nossas necessidades, lembrando que usávamos um espaço público e nele acontecia mais uma série de outras atividades, desse modo, era importante termos mais dias de ensaios, de encontros. Um integrante, que atuava no grupo nessa época,

conhecia um imóvel, um salão num porão, a poucas quadras dali, e tinha amizade com a proprietária.

Conversamos seriamente, fizemos alguns acordos de produção, e resolvemos juntos, encarar a necessidade de ter que pagar os custos de um aluguel todos os meses. Neste momento, nasce o Espaço Escarafunchar, lugar que serve até os dias de hoje como sede do Grupo de Teatro Escarafunchar. Tendo como princípio esse panorama histórico de um grupo de teatro que se constitui no interior e que se insere numa estrutura física, pensemos em suas ações e nos alinhavos, na agulha que conduz a linha para que cada pedaço de tecido se una para se tornar uma grande colcha de retalhos. A constituição de uma organização, ainda informal, começa a fervilhar na mente dos integrantes, dos quais alguns, entre pedagogos e arte-educadores, começam a pensar em ações que possam ir além do fazer teatral.

Embora a relação entre teatro e pedagogia também tenha sempre estado presente em sua história, foi apenas em meados do século XX que a arte passou a integrar o currículo escolar, visando a construção de um homem novo de maneira universal. Além disso, com as práticas de assistência, tanto do Estado do Bem-Estar Social quanto do neoliberalismo, a arte passa a ser vista também como meio de inclusão e apaziguamento das desigualdades sociais. A arte passa a integrar os projetos de fortalecimento nacionais e seu aspecto pedagógico estabelece a mediação entre o campo essencialmente artístico e o campo político. (Viganó, 29.)

Viganó, no trecho acima, reflete sobre a pouca maturidade do pensamento entre teatro e educação no Brasil e que seus desdobramentos, via uma sociedade que tem como sua principal essência, o lucro, essa arte passa a ter uma dimensão de inclusão, como possível resolução de problemas e certas “deficiências” e dados lugares de uma sociedade. Talvez, empenhados por de certa forma um viés desse pensamento transformador da arte, imaginávamos que iríamos modificar nossa cidade fazendo teatro, e as ações que desenvolveríamos em nossa sede seriam ressoantes nesse meio e isso faria com que fôssemos incentivados pelo poder público e reconhecidos. Esse pensamento mostra o quanto éramos utópicos e que de certa forma, muito

jovens no pensamento de costurar ações que pudessem fundamentar nossas pesquisas diante do cenário político. Iniciamos no Espaço Escarafunchar uma escola de teatro e de dança contemporânea. A dança contemporânea não perdurou, pois era muito abstrata para a realidade da nossa cidade. Talvez ainda não houvesse um público disponível para tal linguagem. A turma que conseguimos desenvolver um trabalho foi a de Teatro Infantil, que durou pouco mais de um semestre e resultou num espetáculo teatral. O valor das mensalidades nos auxiliava no pagamento dos aluguéis e nos custos mensais do prédio. Desse modo, fomos compreendendo que o espaço que até então, serviria para abrigar os adereços, cenários, figurinos do grupo e como sede dos ensaios, necessitava abrir cada vez mais suas portas e receber as mais diversas pessoas possíveis. A manutenção do espaço já estava acontecendo independentemente de produzirmos outras ações ou não.

Tendo em vista, a responsabilidade de manter um espaço cultural e o desejo cada vez maior de mobilizar um público cativo, frequentador do Espaço Escarafunchar, fomos criando uma consciência de produção artística e cultural. Que automaticamente foi exigindo da gente um olhar muito mais atento, primeiro, para as políticas públicas do nosso município, depois para as do estado e da federação. Assim, começamos a investigar e a adentrar nos espaços públicos possíveis como: um diálogo mais próximo das Secretarias de Educação e Secretaria de Cultura e Turismo local e do Conselho de Cultura Municipal. Entretanto, o desejo de produzir coisas que nos era farto, se ausentou nas esferas da administração pública. E aí talvez, surge o primeiro grande embate eterno do Grupo de Teatro Escarafunchar: Como dialogar de forma harmoniosa e horizontal com o poder público, a fim de que juntos, pudéssemos construir mecanismos de fomento e políticas públicas para o nosso município?

Esse conjunto de forças e tensões antagônicas, no entanto, possibilita-nos olhar hoje para a cultura como um campo de forças dinâmicas, e não como um instrumento de autorreprodução das formas de vida, sendo assim construída entre a continuidade e a descontinuidade. No campo da ação cultural e das políticas públicas de cultura, essa ambivalência entre a manutenção do poder e do controle do Estado - tendo a cultura como representante simbólico - e os mecanismos de ruptura estão constantemente presentes. (Viganó, 2019.)

As fricções encontradas na tentativa de promover ações duradouras para nossa cidade, foram nos trazendo uma certa consciência artística, social e cultural que cada vez mais refletia nosso entorno em nossas produções. Também percebemos que, era mais genuíno, promover ações com “nossas formas de fazer”, buscando maneiras de trazer recursos, do que ficar esperando muitas vezes um “milagre” acontecer para que o poder público tivesse alguma ação que fosse de encontro com as políticas públicas. Então, fomos desenvolvendo ações que faziam sentido para o que acreditávamos ser necessário. As que ganharam mais destaque e permanência em nosso calendário foram: a Mostra de Teatro e a Mostra Viva: a primeira, uma mostra de teatro que acontece desde a estreia do grupo, que marcou o início de nossa fundação. Um evento onde convidamos grupos parceiros para apresentar espetáculos, e em contrapartida pagamos o transporte e a alimentação desses artistas. A segunda, uma mostra mais ampla, que agrega outras linguagens artísticas para além das artes cênicas e se fundiu à Mostra de Teatro em sua VI edição. Para esses eventos, que hoje são um só, emprestamos alguns equipamentos públicos como: a sede das secretarias de cultura e de educação; algumas escolas municipais; praças e quadras poliesportivas; além do Espaço Escarafunchar; para promover de forma descentralizada, apresentações artísticas das mais variadas linguagens para a população, de todas as idades, de forma gratuita. É importante ressaltar, que para a realização destas Mostras, nunca conseguimos um prêmio ou fomento público, nem privado. Para Ranciére (2009) “Do ponto de vista platônico, a cena do teatro, que é simultaneamente espaço de uma atividade pública e lugar de exibição dos “fantasmas”, embaralha a partilha das identidades, atividades e espaços.” Essa atitude de não esperar as coisas acontecerem, que embaralhavam nossas ações fez com que buscássemos modos de realizar nossos projetos. Assim, sempre fomos batendo de porta em porta nos comércios locais, buscando parcerias, onde solicitamos um pequeno valor em dinheiro, onde o montante final pagava os custos básicos dos grupos e artistas participantes, ou conseguimos permutas em alimentação, para auxiliar na execução do mínimo necessário.

Todo o esforço empenhado na realização das Mostras de Teatro e nas Mostras Vivas, nos espetáculos, nas anuências realizadas para grupos de outras

idades e nos tantos outros projetos criados e produzidos pelo Escarafunchar, durante estes longos 11 anos de existência, serviram para amadurecer nossos pensamentos que se entrecruzam no fazer teatral e para nos despertar para a importância de lutarmos juntos, para a construção de políticas públicas em nossa cidade. As quais hoje, ainda estão distantes de existir, o que nos mantém mais atentos e conscientes de que somos peça fundamental para a instauração das mesmas. Desse modo, penso que seja necessário, que ao mesmo tempo em que lutamos constantemente para a construção de políticas públicas municipais e uma consciência pública coletiva, para a promoção e a manutenção das artes em Pilar do Sul, também é necessário um engajamento que contribua na manutenção e na ampliação das legislações para as artes e a cultura nos âmbitos estadual e federal, de forma que o interior possa ser considerado nos índices e nas resoluções colocadas em pauta. O fechamento de unidades das Oficinas Culturais do Estado, que se iniciou no ano de 2015, colaborou para que as cidades de pequeno e médio porte tivessem suas mobilizações enfraquecidas, de forma que boa parcela das formações técnicas e dos encontros entre fazedores de arte e cultura se desintegraram. Principalmente na Região Metropolitana de Sorocaba, com o fechamento da unidade que se localizava em Sorocaba. Outro fator extremamente crucial para o enfraquecimento na manutenção de vários coletivos artísticos e interrompimento de suas produções em nossa região, foi a pandemia da COVID-19, que paralisou o planeta por um tempo que se tornou dilatado e que provou para a área cultural do interior que a ausência das políticas públicas para a área das artes e da cultura, pode auxiliar em casos extremos como este, no desmonte de uma mobilização que levou décadas para se construir.

Considerações finais: um arremate sem cortar a linha.

Entretanto, para o Grupo de Teatro Escarafunchar, resta a gratidão por termos tido a oportunidade de estarmos todos aqui, nessa luta constante com saúde. E que, apesar de passarmos por momentos muito difíceis e quase termos fechado nosso espaço sede no momento do isolamento social, como infelizmente alguns grupos amigos fizeram, continuamos aqui, a passos lentos,

mas na direção certa, contribuindo para a criação de espaços simbólicos e reivindicando o lugar que a cultura e as artes do interior merecem neste país. Com a esperança de que os novos projetos do governo federal possam ser ações potentes e que estabeleçam uma continuidade de longa data, afim de que possam assegurar o início de novos e o cultivo de vários projetos como este.

Referências

COELHO, José Teixeira. **O que é ação cultural?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2002.

FAVARETTO, Celso. **“Arte Contemporânea e Educação”**. In: SILVA, Igor de Almeida e CONSTÂNCIO, Rudimar (org.). **Ação cultural: arte, educação e política**. Recife: SESC Pernambuco, 2014. P.68-75.

KOUDELA, Ingrid Dormien.; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. **“Léxico de Pedagogia do Teatro”** Org. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Quando a cena se desdobra: as contrapartidas sociais. In: DESGRANGES, Flávio.; LEPIQUE; Maysa. **Teatro e vida pública o fomento e os coletivos teatrais de São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 2012. p.152–173.

PUPO, Maria Lúcia; VELOSO, Verônica. **Ação cultural e ação artística: territórios movediços**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 1-21, 2020.

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

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **Poemas de Água: teatro, ação cultural e formação artística**. Curitiba: Editora Appris, 2019.

_____. **“A Ação Cultural e a Defesa da Vida Pública”**. In: Rev. Bras. Estud. Presença vol.10 no.2 Porto Alegre 2020 Epub Mar 09, 2020.

YUDICE, George. **A Conveniência da Cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

“AQUELE CARA QUE FAZIA DESENHOS BUGADOS”: PINTURAS E ANIMAÇÕES DOS SONHOS E DEVANEIOS NA SALA DE AULA¹

"THAT GUY WHO MADE BUGGY DRAWINGS": PAINTINGS AND ANIMATIONS OF DREAMS AND DAYDREAMS IN THE CLASSROOM

Isac Chateaufort² – Universidade Anhembi Morumbi

Resumo

Entre traquitanas, cores, formas, telinhas de TV, celular, brinquedos, casinhas e tantas outras coisas a mais, a criança inicia e expande seu processo de criação, sejam eles simbólicos ou corporais, pensando na materialidade e na intangibilidade de elementos que perpassem sua aprendizagem pelo e com o mundo. Pensando a partir da ideia que ela, contemporaneamente, se utiliza também das poéticas narrativas encontradas nas animações, a presente pesquisa anseia por tensioná-las, atrelando-as ao campo da Educação e da Arte, visto que por vezes somente consideram essa última quando estão em museus, nas paredes das ruas e em lugares mais reiterados discursivamente. Utiliza-se de pesquisa de campo, com turmas do Fundamental I, sendo inserido três exemplos gráficos, e parte teórica, compreendendo que o agregar dos interesses audiovisuais das crianças nas aulas possibilita uma maior criatividade.

Palavras-chave: Surrealismo. Desenhos. Animações. Criança.

Abstract

Among trinkets, colors, shapes, TV screens, cell phone, toys, houses and so many other things, the child begins and expands his creation process, whether symbolic or bodily, thinking about the materiality and intangibility of elements that permeate their learning through and with the world. Thinking from the idea that it, contemporaneously, also uses the poetic narratives found in animations, the present research yearns to tense them, linking them to the field of Education and Art, since sometimes only consider the latter when they are in museums, on the walls of the streets and in places more discursively reiterated. It uses field research, with classes of Fundamental I, being inserted three

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Finance Code 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. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail: isacsantos02@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6351070667418404>.

graphic examples, and theoretical part, understanding that the aggregate of the audiovisual interests of children in classes enables greater creativity.

Keywords: Surrealism. Drawings. Animations. Child.

Introdução

Para Izquierdo, o ato criativo se assemelha a “(...) tropeçar com alguma coisa (...)”, (Izquierdo, 2011, p.127). Para Salvador Dali, não foi diferente, mas tão depressa se jogou no mundo do fantástico, tropeçou em algo para materializar sonhos e devaneios dos mais enigmáticos, engraçados e diferentes possíveis. Suas obras, fruto de um saber técnico e da realidade social intrincada ao não real, ao gosto de querer viver aquilo que não existe, manifesta esse anseio por, quiçá, um viver em mundo que não nos pertence. E isso, como respostas para acalento e/ou, um suscitar para também tropeçar em algo, que muitos “denominam ‘loucura’”, “nada mais é do que a arte combinatória levada a novos extremos. O artista faz algo novo, algo que será uma composição de memórias, mas que não é igual à soma de suas partes”, mas o entrelaçamento entre os prazeres, sabores, sentidos, ações e toda sorte de percepções sensoriais e, por vezes, intangíveis.

E para a criança nas aulas de Arte? Será que tropeçam? Elas dão lugar para esse acontecimento ou eles acontecem do nada?

Em um estado quase que de demiurgo de suas vontades, cores, formas, pinceladas e todo o tipo de técnicas e materiais com os quais trabalhava, ele compunha suas pinturas que, como disse um aluno meu do 2º ano do Ensino Fundamental I, de maneira “bugada”. Sim!!! Aquele cara que fazia desenhos bugados!

Os desenhos coletados pelo pesquisador são frutos de uma aula de Arte feita com a temática do artista e, em outra, ainda dentro da ideia do surrealismo, com a apresentação da obra animada “A Viagem de Chihiro”, de Hayao Miyazaki. Eles são produções desse emaranhado de memórias, aulas e artistas, produzidos, o primeiro, por uma criança do 1º ano do Fundamental I e o segundo e terceiro, por estudantes do 2º ano, do mesmo segmento.

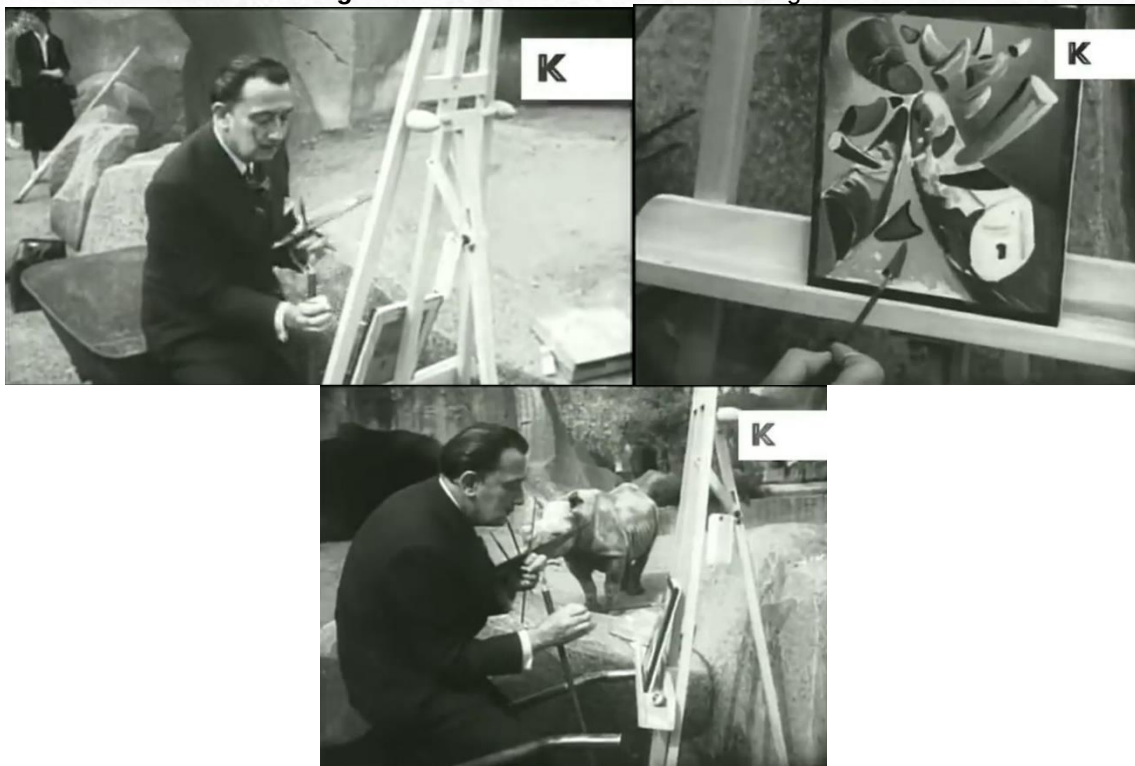
São os monstros que assustam, as casas que protegem, as árvores que propiciam o ambiente com oxigênio, o alimento... Mas dessa vez, tudo em movimento, em uma profusão de imagéticas que desterritorializam o real para configurar um todo em constante devir. O estudante se mostra na aula como aquele “(...) ser que se irrita com a uniformidade e a massificação cultural ou estética da sociedade que o rodeia. Mistura suas memórias e cria suas obras para se refugiar ou para se afastar de uma realidade com a qual não compactua” (Izquierdo, 2011, p.127).

Ainda que o referencial teórico se limite, nessa pesquisa, aos achados de Izquierdo e Larrosa, acredita-se que enquanto elementos basilares, eles se tornam suficientes para exemplificar e explicar de maneira direta sobre o processo de consolidação de memórias e sua importância no ato criativo.

Longamente, em trajetórias deveras importantes, as crianças experienciam inúmeros acontecimentos, logo, consolidam memórias que, mais cedo ou mais tarde serão bases para seu ato imaginativo e criativo dentro da sala de aula.

Sonhos e devaneios que se expandem nas aulas de Arte

Dali é um artista que, com certeza, entrou em contato com as memórias tais como elas são dentro do campo da mímese: são as fotografias da realidade, os quadros do barroco, do realismo, as esculturas gregas e romanas... São muitos os exemplos dentro da ideia em que memória se aproxima o mais possível da realidade. Em paralelo, em segundo momento, pensando o campo da criação, o artista se viu conectado com suas memórias dos sonhos e devaneios e, a partir de suas reconfigurações, passou a criar seu próprio mundo.

Fig. 1: Salvador Dali Pintando em Zoológico

Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bbey9RGZEnc>

Em um vídeo de 1950, diante de um grande público no zoológico, o pintor se assenta frente a um hipopótamo, como mostrado nas imagens acima, para a partir desse real, dessa captação de elementos visuais que se apresentam enquanto materialidades diante dele, tecer e retecer suas memórias consolidadas do animal.

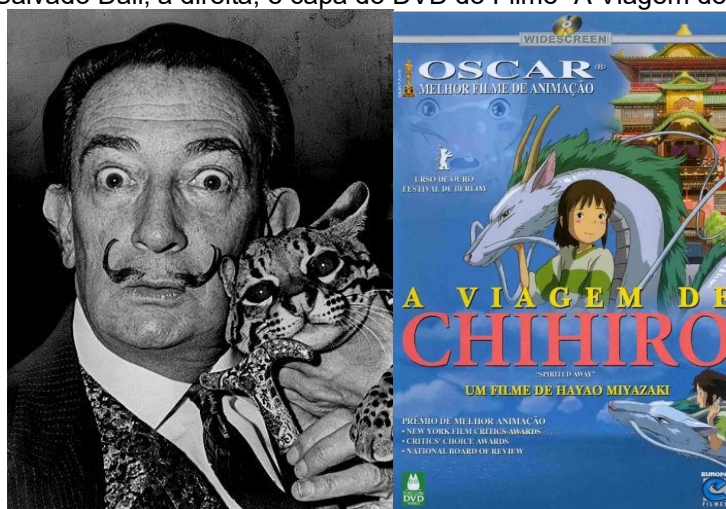
Trazê-lo para o diálogo sobre surrealismo enquanto pintura e expandi-lo para produções audiovisuais, não é dizer que suas obras se caracterizavam como as muitas Fanarts feitas pelos estudantes que assistem incessantemente a determinadas produções, mas é apresentá-lo como um produtor criativo que tinha um embate constante com a realidade das imagens para criar algo novo, que para além das memórias que se fisicalizam enquanto mímese e/ou realidade primeira, ele as expande em criações. Ele, poderia ter sido um guardador de memórias da realidade tal como elas se apresentavam: as pessoas, as roupas, os edifícios, os jornais, os meios de comunicação... Contudo, ele escolheu guardá-las de outra maneira, da maneira mais surreal que encontrou de apresentar, quem sabe, uma realidade da qual não compactuava.

Em um estado quase que de demiurgo de suas vontades, cores, formas, pinceladas e todo o tipo de técnicas e materiais com os quais trabalhava, ele compunha suas pinturas que, como disse um estudante do 2º ano do Ensino Fundamental I do presente pesquisador, de maneira “bugada”.

Sim!!! Aquele cara que fazia desenhos bugados!

O desenho abaixo é fruto de uma aula de Arte feita com a temática do artista e, em outra, ainda dentro da ideia do surrealismo, com a apresentação da obra animada “A Viagem de Chihiro”, de Hayao Miyazaki.

Fig. 2: Salvado Dali, à direita, e capa do DVD do Filme “A Viagem de Chihiro”.



Fonte: Disponíveis em < <https://www.artmajeur.com/pt/magazine/5-historia-da-arte/10-coisas-que-voce-provavelmente-nao-sabia-sobre-salvador-dali/330140>> e < <file:///C:/Users/PC/OneDrive/Documents/Isac/CURSOS%20E%20FACULDADES/Artigos%20e%20livro%20>>

Diante de todo esse borbulhar de imagens, de desenhos, ora estáticos em tela, ora em movimentos e sons, na televisão, o que lhes resta mais próximo para pensarem em produções a isso são os sonhos, aqueles malucos, diferentes, e até mesmo, aqueles nada a ver... Depois, o papel lhes aguarda, para comporem uma obra que, com os fragmentos das memórias mais legais e indizíveis, passa a transcender o real, a teimosia de prefigurar no papel somente o tangível vivenciado.

As produções abaixo são frutos desse emaranhado de memórias, aulas e artistas, produzidas, a primeira, por uma criança do 1º ano do Fundamental I e a segunda, por um estudante do 2º ano, do mesmo segmento.

Fig. 3: Produção feita por criança de 6 anos

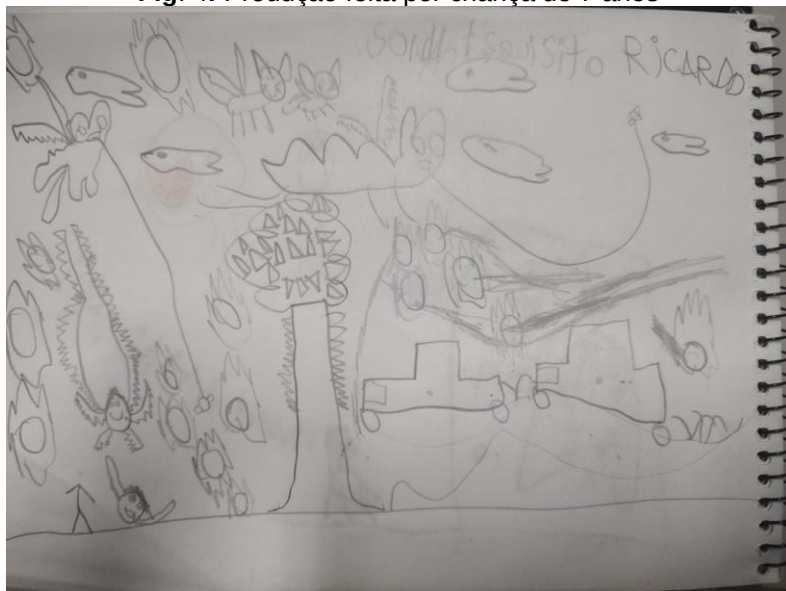


Fonte: Acervo fotográfico pessoal

São os monstros que assustam, as casas que protegem, as árvores que propiciam o ambiente com oxigênio, o alimento... Mas dessa vez, tudo em movimento, em uma profusão de imagéticas que desterritorializam o real para configurar um todo em constante devir.

O segundo desenho, também vai na mesma ideia, no entanto, diferente do colocado acima, visto que as formas se sobressaíram em detrimento da escolha por colori-lo.

Fig. 4: Produção feita por criança de 7 anos

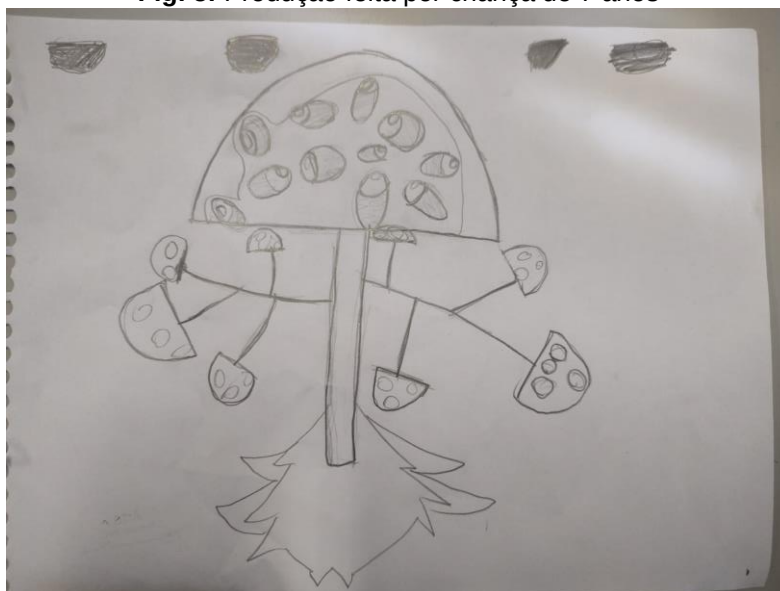


Fonte: Acervo fotográfico pessoal

O último desenho se encarregada de deixar a cargo do leitor imagético a interpretação. Seriam olhos em um cogumelo? Uma espécie de cérebro em ação com suas inúmeras conexões sinápticas? Ou tão logo rosas no desabrochar dentro de um cogumelo gigante que, por sua vez tem braços que estendem sua fisicalidade?

As interpretações são inúmeras e, melhor, a imagem nos dá margem para um repousar do olhar sobre ela e passear, devanear, pensar em mundos e formas que, mesmo sem as cores, nos fazem ir até mesmo, quem sabe, brincar com tudo isso em um suspiro de infância. Izquierdo descreve de uma maneira outra esse experienciar do artista. Para ele, o artista é, geralmente, aquele “(...) ser que se irrita com a uniformidade e a massificação cultural ou estética da sociedade que o rodeia. Mistura suas memórias e cria suas obras para se refugiar ou para se afastar de uma realidade com a qual não compactua” (Izquierdo, 2011, p.127).

Fig. 5: Produção feita por criança de 7 anos



Fonte: Acervo fotográfico pessoal

Como já diziam: a Arte imita a vida e a vida, que não quer perder o sabor de existir, a imita. A Arte imita as pessoas, os carros, as casas e, claro, os sonhos, os delírios, os devaneios... A vida, em seu anseio para também querer existir de

maneira como nunca subsistiu, começa a imitá-la; prefigura corpos no ar ao dançar, expande mundos ao cantar a música que lhe é cara, colore o cenário no qual habita e, para cada vez mais viver em harmonia com todos e/ou tecer subterfúgios para momentos de introspecção, usa máscaras de sorrisos quando a tristeza lhe faz companhia, máscaras de prazer, e performa afetos de humanidades, mesmo quando os acontecimentos não são eles auspiciosos.

Mas, onde estão os grafismo tal como aparecem nas produções assistidas pelos pequenos acima? Olhando de relance, as configurações dos desenhos não são deveras iguais as animações assistidas ou, mesmo as produções de Dali, no entanto, elas manifestam a ideia central das obras que, impulsionam a criação para possíveis narrativas imagéticas. “Por isso, a verdade nunca é subordinação do que aparece a nossos conceitos, a nossas ideias ou a nossos saberes, mas que é assombro diante do que permanece simultaneamente descoberto e escondido” (Larrosa, 2022, p.243).

Considerações finais

Em linhas gerais, considera-se que é de suma importância o arte/educador estabelecer interlocuções entre o que muitos estudantes estão assistindo com o que eles trazem à sala de aula. Falar de surrealismo, como foi mostrado, não é somente focar em Salvador Dali e outros artistas que se consagraram no movimento, no entanto, é trazer para a sala de aula linguagens outras que estejam muito mais próximas dos estudantes, fazendo conexões e expandindo os olhares, a ponto deles mesmo construírem uma significação e uma maneira de se expressar que faça muito mais parte de seu contexto do que os elementos rígidos de alguns nichos acadêmicos.

Se referir ao artista como “aquele cara que fazia desenhos bugados” é entender, que de acordo com seu repertório contextual e oral, a criança ressignificou aquela poética com palavras que lhes eram próximas.

Além disso, as questões atinentes ao imaginário, as conquistas e as quimeras infantojuvenis abrem inúmeras possibilidades para desenvolver a criatividade, visto que muito do que existe hoje, por exemplo, no campo das

tecnologias e da Arte, antes, não passara de um sonho insano, talvez ébrio, de alguém.

Referências

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2º. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

ARTE E TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR: TEATRO- IMAGEM NA EME PROFESSOR VICENTE BASTOS

Art and transformation of school daily life: Teatro - Imagem at EME Professor Vicente Bastos

*Aline Barros*¹ – UNESP

*Letícia Leonardi Vianna*² – UNESP

Resumo

Este é o relato de uma experiência com crianças e o Teatro Imagem -Teatro do Oprimido de Augusto Boal na EME Professor Vicente Bastos, em São Caetano do Sul, revelou-se uma importante ação artística e cultural. Explodindo não somente com a noção de “quarta-parede” e a divisão entre atores e espectadores, as crianças simbolicamente deixaram cair também os muros da escola, pois a ação, inicialmente ligada às aulas de Arte e Artes Cênicas, gerou significativos processos de transformação e resignificação do território escolar e dos espaços públicos, tais como: a mudança na divisão dos espaços da escola de ensino fundamental com autonomia das crianças, a criação do Conselho Mirim, a ocupação do teatro municipal da cidade e o protagonismo das crianças e das professoras no conteúdo de uma notícia no jornal da cidade. Esse relato ficou impresso nos corpos e na memória dos participantes e agora nas páginas deste texto.

Palavras-chave: Arte-Educação. Teatro Imagem. Teatro do Oprimido. Ação Artística e Cultural.

Abstract

A brief experiment with children and the Teatro Imagem - Theater of the Oppressed by Augusto Boal at EME Professor Vicente Bastos at São Caetano do Sul revealed itself as an important artistic and cultural intervention. Deconstructing not only the notion of

¹ Mestre, sob a orientação da profa. dra. Luiza Helena Christov, em Arte e Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Instituto de Artes), onde integra o grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores. Pós-graduada em sociopsicologia pela FESP-SP (Faculdade de Sociologia e Política de São Paulo). Graduada em teatro pela Universidade Anhembi Morumbi. Artista e arte-educadora, participou de diversos festivais nacionais e internacionais. Professora de arte da rede municipal de São Caetano do Sul, atuou como formadora de Arte no Cecapec de 2020 a 2022. Desenvolve, desde 2007, pesquisa, criação e operação de luz para diversos grupos teatrais, dança, show e performance. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1801267315588083>.

² Doutora e mestra em Arte e Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Instituto de Artes), sob a orientação da profa. dra. Marianna Francisca Martins Monteiro. Bolsista Capes. Na UNESP, coordenou o Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação e é pesquisadora do Grupo Terreiro de Investigações Cênicas: teatro, brincadeiras, rituais e vadiagens. Artista-docente na rede municipal de São Caetano do Sul. Atuou no Programa de Formação Técnica em Teatro Mediotec (Fundação das Artes). Desde 2009, é atriz do Coletivo Cênico Joanas Incendeiam e arte-educadora na Poeira Criação em Arte. E-mail: leticia_leonardi@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7897525152060223>.

'fourth wall' and the division between actors and spectators, the children symbolically also brought down the walls of the school, since the action initially linked to Art and Scenic Arts classes generated significant processes of transformation and resignification of the school territory and of São Caetano's public spaces, such as changing the distribution of areas in the elementary school alongside the children's autonomy, the creation of the Children's Council, the occupation of the city's municipal theater, and the protagonism of the kids and the teachers in the city's newspaper content. This statement was imprinted on the bodies and in the memory of the participants and now in the pages of this text.

Keywords: Art Education. Image Theatre. Theatre of the Oppressed. Artistic and Cultural Action.

“o território não é o que ocupas, mas aquilo que te define”.
Bruno Latour

Introdução

Certa vez, num ciclo de palestras³ (2023) sobre autores e pesquisadores indígenas, o cacique Elson Karai Mirim, da aldeia Aldeia Guyrapaju (São Bernardo do Campo – SP), contou que lá as crianças não precisavam de demarcação no terreno para saberem até onde deveriam ir, elas conheciam exatamente onde eram esses limites. Falou também que não havia um controle rígido com os afazeres e obrigações, cada um ali sabia os momentos de as coisas acontecerem.

Ao olharmos para nossa realidade, na EME Professor Vicente Bastos, onde atuávamos como professoras de arte (Aline Barros) e artes cênicas (Letícia Leonardi), em 2022, a imagem descrita pelo cacique Elson nos pareceu distante, pois as nossas crianças confrontavam permanentemente o território da escola delimitado a partir de um controle rígido e hierárquico, como se a sua noção de pertencimento não fosse a mesma das crianças da aldeia. Enquanto as crianças indígenas pareciam integradas ao seu território, na escola, os estudantes encontravam dificuldades para compartilharem os mesmos espaços e se estabelecerem de forma significativa e acolhedora.

³ Território Intercultural Pós Balsa Guata Porã(Bela Caminhar) e Varai Para'i Regua (O Balaio Encantado). Disponível em: <https://fb.watch/chGN4d4Yaw/>. Acesso em: 19 out. 2023.

E isso ficou evidente quando, após quase dois anos de ensino remoto, por conta da pandemia de Covid-19, voltamos a conviver presencialmente. Depois de uma longa relação mediada pelas telas de computadores e celulares, nossos corpos voltavam a se reconhecer e ocupar o mesmo território. A alegria pela reconquista da convivência contrastava com os frequentes conflitos que ocorriam, sobretudo no pátio, na hora dos intervalos. Mas, também, nesse retorno, era comum eclodirem, no cotidiano, tensões entre estudantes-estudantes, estudantes-funcionários e estudantes-professores, revelando que o território escolar é pleno de tensões e disputas de poder e que, naquele momento, careciam de um olhar especial.

Numa tentativa de certo “controle” dos embates cotidianos, a gestão escolar pediu para que os professores e professoras criassem projetos, dentro dos diferentes componentes curriculares, com o propósito de ensinar aos estudantes as regras de convivência, iniciativa nomeada de “Sensibilização e conscientização do convívio escolar”.

Alguns professores sugeriram que o caminho era o disciplinamento e, para isso, era fundamental ensinar a fazer fila. Outros, sugeriram que o caminho era mostrar aos estudantes o que eles estavam fazendo para que pudessem se conscientizar do problema. Uma das ideias era filmar um recreio e, posteriormente, mostrar as imagens para as crianças. Outro grupo sugeriu que fixássemos cartazes pela escola com as “palavrinhas mágicas”: por favor, obrigada, desculpe e com licença.

O que ficou evidente nas falas de nossos colegas era a maneira superficial de abordar o conflito, ou seja, resolver os problemas pelos seus efeitos diretos no cotidiano e, não a partir de uma reflexão sobre suas possíveis causas. E mais, estava encarnado em suas falas um tipo de visão de educação que, como aponta Vitor Paro (2014), está presente no senso comum:

para o ensino tradicional, existe uma espécie de estrada de mão única que vai do professor que ensina, para o aluno, que aprende passivamente o que lhe é ensinado. Ignora-se assim o complexo processo pelo qual os diferentes componentes da cultura se incorporam na personalidade viva de cada ser

humano e o necessário envolvimento dos estudantes como sujeito nesse processo. (Paro, 2014, p. 49).

De volta à aldeia, nossa vontade era perguntar ao Elson: qual era o segredo da boa convivência entre as pessoas num mesmo território? Mas sabíamos, mesmo timidamente, que não era propriamente um segredo. Aliás, esse tipo de ideia de achar o “segredo” é muito conveniente numa sociedade consumidora que trata as transações simbólicas como objeto e objetivo de dominação para alcançar o “sucesso”. Infelizmente o tempo histórico nos atravessa. Porém, felizmente andamos desconfiando dele.

Já que não podíamos transpor as vivências da aldeia para a nossa, buscamos, nas falas de Elson, aquilo que, para nós, era fundamental para entender nossa realidade: os estudantes se sentiam pertencentes ao seu território escolar? E mais, tinham espaço, voz e escuta para se reconhecer como sujeitos do seu território?

Gilberto Icle e Mônica Bonatto (2017), ao citarem Peter McLaren, nos ajudam a pensar como a reação dos estudantes é também uma forma de deixar sua marca naquela realidade que muitas vezes tenta calar suas questões, padronizar comportamentos, controlar seus corpos e suas maneiras de ser e estar no mundo:

“a resistência dos estudantes indica que existe uma ruptura nos rituais de ensino” (McLaren, 1992, p. 235), incoerências e contradições que são percebidas por eles e, de certa forma, denunciadas. Tais ações são construídas em oposição à obrigatoriedade de permanecer sentado por horas e horas a que são submetidos seus corpos, à padronização dos gestos, ao silêncio em relação às suas opiniões. (Icle; Bonatto, 2017, p. 17).

McLaren e Icle nos atentam, portanto, sobre a necessidade de entendermos que a escola acontece em todos os espaços e relações do cotidiano. Isso quer dizer que a educação não se restringe à sala de aula ou ao conteúdo curricular. Ela se dá nas relações que construímos cotidianamente em nosso território, na maneira como resolvemos os conflitos e as tensões, na

maneira como a escola está organizada e como construímos espaços seguros que fomentem a autonomia e emancipação dos estudantes.

Para entendermos os equívocos que cometemos, e mais, para pensarmos que tipo de educação queremos promover, precisamos nos perguntar se nossos gestos, pensamentos e ações, além de nossas aulas, estão implicados no objetivo fundamental da escola. E qual é o objetivo da escola?

Como aponta Paro (2014), o objetivo da escola é formar sujeitos históricos. O sujeito histórico é aquele que se apropria da cultura em seu sentido amplo: valores, ciência, todos os tipos de arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes; é aquele que tem vontade, que é crítico e que diante da sua realidade se pronuncia.⁴ E só podemos formar sujeitos-históricos num processo em que as pessoas envolvidas são reconhecidas e tratadas na sua complexidade como sujeitos.

Paro (2014), ao longo de sua obra, tensiona e debate a educação como também um exercício do poder. E, mais do que isso, aponta para o tipo de educação que estamos fomentando nas escolas através das relações de poder que são estabelecidas na convivência do contexto escolar.

Essa relação de convivência pode ser produzida basicamente de duas formas: pela dominação – quando uma das partes reduz ou anula a subjetividade da outra, tornando-a objeto – ou pelo diálogo, quando há troca de impressões, contraposição de interesses e desejos, mas com a predominância da aceitação mútua e da negociação, ou seja, quando a convivência se faz com a afirmação da subjetividade de ambas as partes envolvidas. (Paro, 2014).

Masschelein e Simons (2013) nos ajudam a avançar no pensamento quando, ao quebrarem formas cristalizadas da educação do “senso comum”, apresentam outras perspectivas para a educação:

⁴ A ideia de sujeito é aqui um “constructo”, pois temos ciência que, tal qual afirma Judith Butler (1998), esse sujeito tem plena consciência de suas faculdades e com a capacidade de conhecer é apenas uma ideia, pois, para Butler, não somente os discursos necessitam de corpos para existir, mas eles habitam corpos: “os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (Butler, 1998, p. 9) e, por isso, mesmo além do sujeito autoconsciente, os corpos, também os não-conscientes, são portadores de saberes e discursos independentemente do ideal de sujeito.

Normalmente, vemos a educação como sendo orientada pelo objetivo e como provedora de direção ou de um destino. Isto implica que os adultos ditam o que as crianças ou os jovens (deveriam) fazer. Mas a educação consiste muito mais em não dizer aos jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles. (Masschelein; Simons, 2013, p. 78).

Assim, em nossas aulas de Arte e Artes Cênicas, decidimos abordar os desafios do cotidiano como uma oportunidade para fomentarmos outro tipo de relação com os estudantes, ainda que criada em tempos definidos com hora para começar e acabar. Para isso, afinamos nossa escuta para aquilo que emergia nos encontros com estudantes em nossas aulas. Utilizamos a proposta do Teatro Imagem, jogo dentro da estética do Teatro do Oprimido⁵, que propõe a transformação da realidade através da construção de imagens corporais que apontam os problemas vivenciados e, a partir disso, possíveis soluções para problemáticas apontadas pelas crianças.

No Teatro-imagem prescindimos da palavra para criar as imagens acerca da nossa “realidade”, representando aspectos sabidos e também inconscientes sobre aquilo que queremos dizer e, muitas vezes, não temos oportunidade ou consciência. Trazer essas imagens para a racionalidade por intermédio do corpo e da reflexão coletiva são maneiras de buscar transformar as nossas vidas e as relações na escola.

Teatro Imagem como dispositivo de transformação do cotidiano escolar

No mesmo período em que nos debruçávamos sobre “o que fazer” a partir dos tensionamentos vivenciados em nossa escola, participávamos também, juntamente com outros professores de Arte da rede municipal, de uma formação em Teatro do Oprimido, ministrada por Licko Turle. Licko é ator, diretor, professor e pesquisador do Teatro do Oprimido e das questões relacionadas à negritude e

⁵ O Teatro do Oprimido (TO), criado por Augusto Boal, é um método teatral que se manifesta através da Estética do Oprimido, sistema que propõe a apropriação dos meios de produção artística como um meio de transformar as relações de opressão na sociedade.

aos teatros negros no Brasil. Ele foi um dos criadores, juntamente com Augusto Boal, do CTO – Centro de Teatro do Oprimido, no Brasil, em 1989.

O Teatro do Oprimido (TO), criado por Augusto Boal, é um método teatral que se manifesta através da Estética do Oprimido, sistema que se propõe à apropriação dos meios de produção artística pelas pessoas, transformando o “povo espectador” em espect-ator:

Para que se compreenda bem esta *Poética do Oprimido* deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador” ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática. [...] Aristóteles propõe uma poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem... O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar. (Boal, 1991, p. 138).

Podemos afirmar que a essência da estética do oprimido emerge da vivência coletiva no contexto do Teatro de Arena, onde Boal desempenhou o papel de diretor artístico, a partir de 1956, juntamente com José Renato, durante 15 anos:

O sistema curinga desenvolvido nos musicais “Arena conta...”, série escrita e dirigida por Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri no Teatro de Arena de São Paulo, propunha o revezamento de atores na interpretação de personagens. O desenvolvimento do coringa levou Boal a esquematizar uma forma de expandir esse revezamento dos atores ao público: criou assim o Teatro-Fórum. O desdobramento desse trabalho culminou no projeto chamado Teatro do Oprimido que se desenvolveu com experiências brasileiras e internacionais sendo atualmente praticado por diversos grupos de todo o mundo. (Leal, 2015, p. 193).

Percebemos que as origens desse precioso trabalho nascem no seio do teatro de grupo. Também no Arena, pouco a pouco, na transição do realismo para um teatro de caráter épico, “cai” o muro entre palco e plateia. No Teatro do

Oprimido, esses aspectos evoluem e são levados às últimas consequências, rompe-se a dicotomia entre espetáculo teatral e a vida real, entre artista e não-artista, todos podemos pensar por meios sensíveis, e isso irá acontecer com contundência no Teatro do Oprimido.

O Teatro do Oprimido – como Arte que é –, sem desvalorizar a Palavra, procura estimular nos seus participantes, através dos sentidos, o Conhecimento e o Pensamento Sensíveis em cada instante da Ação teatral, metáfora da vida, em cada Imagem e em cada Som. Vai além, e procura conhecer a própria Palavra como objeto sensível, pois entende que toda Sintaxe é Poesia – pode ser ruim, mas é poesia. (Boal, 2008, p. 193).

Como diz Boal (2008), o TO é um ensaio para a realidade – intervenção concreta do real. Não se trata apenas de conhecer a realidade, mas de transformá-la em outra melhor. A estética do Teatro do Oprimido está organizada em diferentes técnicas de ações dramáticas, entre elas: Teatro Imagem, Teatro Jornal, Teatro do Invisível, Teatro Legislativo, Teatro Fórum.

A partir dessa experiência do Teatro do Oprimido, nas oficinas com Licko Turle, olhamos para nossa realidade buscando a escola que gostaríamos de construir com os estudantes em nossas aulas: “um espaço de transformação e invenção [...] que tem potencial para a produção de alternativas inéditas.” (Icle, 2017, p. 26).

A partir dos conflitos que vivenciávamos, e entendendo que as pessoas que vivem no território são sujeitas de sua história e capazes de apontar soluções para os problemas nele vivenciados, decidimos que o nosso projeto seria realizado, por meio do Teatro Imagem e, assim, pensar com as crianças nossas questões cotidianas.

Durante as aulas, depois do aquecimento corporal e coletivo, dividimos os estudantes em grupos e lançamos a proposta: “façam uma imagem corporal e coletiva daquilo que representa para vocês o principal problema que vivemos na escola”. Um grupo apresentava aos outros sua imagem. A plateia era então convidada a falar sobre o que aquela imagem estava representando. Após todos se apresentarem, pedimos então que eles retornassem aos grupos para construírem imagens do que seriam as resoluções dos problemas apresentados.

Algumas vezes, nas soluções apresentadas, apareciam ações autoritárias ou figuras de poder para “solucionar” o conflito, como levar as crianças para a diretoria ou alguma bronca de inspetor. Nessas horas, intervimos e discutimos a questão, nos perguntando se aquela solução era efetiva, estimulamos as crianças a pensar soluções que não fossem fruto de uma mediação externa, mas algo que partisse deles mesmos ou de alguma mudança no cotidiano escolar.

Depois das imagens apresentadas, realizamos rodas de conversa para pensar as imagens dos problemas e as soluções apontadas, recriando-as a partir do diálogo.

Fig. 1 Teatro Imagem – estudantes do 4º e 5º anos do ano de 2022 da EME Vicente Bastos



Foto: Aline Barros

Algumas crianças sugeriram na imagem de solução dividir o pátio por territórios, um espaço para praticar ginástica e outro para o futebol. Segundo uma estudante, um dos maiores problemas era que, enquanto um grupo se exercitava e o outro jogava futebol no mesmo espaço, aconteciam confrontos e acidentes. Outro estudante sugeriu brinquedos “de ficar parado”, como o pebolim e o tênis de mesa. Para ele, o maior problema era a quantidade de crianças correndo ao mesmo tempo no pátio, o que ocasionava muitos acidentes.

Houve um grupo que construiu um problema pela imagem que também era uma queixa. Segundo esse grupo, o maior problema na escola era a falta de paciência de muitos inspetores. Eram comuns os gritos e as broncas durante o

dia. E a solução era uma imagem em que as crianças eram tratadas com mais calma e paciência.

Ao escutar as crianças, algumas das soluções apresentadas por elas, como dividir o pátio por territórios, foram colocadas em prática pela direção da escola imediatamente. Outras possíveis soluções careciam de recursos materiais ou uma logística um pouco maior, o que foi se desenhando aos poucos.

Foi comovente presenciar a alegria das crianças ao perceberem suas ideias transformando o espaço escolar. Em um momento de cumplicidade, uma das crianças, percebendo toda a mudança, se aproximou e disse: “Prô, será que poderíamos discutir o cardápio da merenda? Meu irmão não é muito fã das bolachas.” Nos meses seguintes, a escola decidiu criar um Conselho Mirim, onde, além das crianças pensarem os espaços, eram convidadas a participar da organização da rotina escolar.

O Teatro Imagem “não apenas *educa* nos elementos essenciais do *como se pode fazer*, mas, *pedagogicamente*, estimula os participantes a buscarem seus caminhos.” (Boal, 2008, p. 166). Os estudantes entraram na imagem, transformaram a imagem, nesse sentido, tal qual a perspectiva de Boal, carregaram na ação o ato transformador. Ao transformarem a imagem, eles também se transformaram. O mesmo pode acontecer com os professores e professoras envolvidos no processo, se assim desejarem.

O Teatro Imagem na EME Vicente Bastos como ação cultural e ação artística

Em um primeiro momento, o projeto através do Teatro Imagem para mediação dos conflitos cotidianos, tinha como perspectiva uma ação no território através de dispositivos artísticos com a Estética do Teatro do Oprimido.

No entanto, o que inicialmente surgiu como uma ação cultural, no sentido de pensar a cultura não mais como um conteúdo pré-existente a ser transmitido, mas conceber o humano como criador de cultura, capaz de cultivar-se a si mesmo em relação às outras e as suas necessidades, se transformou numa ação artística/cultural. (Pupo; Veloso, 2020, p. 10).

Com o intuito de delinear a noção de ação artística, parece necessário mantê-la constantemente em fricção com a noção de ação cultural, pois em alguma medida uma decorre da outra. A segunda – ação artística – deriva da expansão do campo da primeira. Em outras palavras, quando a ação verificada não se estende ao ponto de configurar-se como um processo, ocorrendo de forma mais pontual; quando uma ação se destina a toda e qualquer pessoa e não para uma comunidade definida, circunscrita dentro de um território mais ou menos preciso; quando a ação se restringe ao encontro com um dispositivo organizado por um ou mais artistas como forma de experimentar brevemente determinada situação, estamos diante de uma ação artística.

Percebemos que isso se refletiu numa ação artística/cultural porque, além das modificações na escola, produzimos um pequeno vídeo⁶ que circulou entre as escolas da rede e a comunidade escolar. Esse trabalho foi também objeto de uma reportagem no jornal da cidade. Além disso, participamos da Mostra de Processos Artísticos⁷ onde os estudantes ocuparam um equipamento público da cidade, o Teatro Santos Dumont, e puderam, além de exibir o vídeo, reexperienciar o Teatro Imagem junto de outras escolas e da comunidade. Dessa forma, não somente tornaram-se protagonistas do processo como narraram essa experiência, nomearam suas conquistas e dificuldades e refletiram acerca desse protagonismo diante de um público também participante.

Mas, como indagam Pupo e Veloso (2020, p. 12), qual interesse em dizer que uma ação é ação artística, se ela já se define a partir de outra concepção? Ao que respondem:

Afirmá-las como tal amplia o valor que lhes é atribuído, alertando artistas, professores e espectadores sobre o quanto uma ação pode ser política e sensível, estética e acessível. Ações artísticas se configuram como processos suficientemente estruturados a ponto de colaborar na formação dos sujeitos,

⁶ Arte e Transformação do Cotidiano Escolar. Disponível em: <https://youtu.be/oNZ9AstU0yA>. Acesso em: 19 out. 2023.

⁷ A Mostra de Processos Artísticos era uma Mostra realizada pelas escolas municipais de São Caetano do Sul, em parceria com o CECAPE de São Caetano do Sul. (Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação). Nessa Mostra, os estudantes das escolas municipais ocuparam os equipamentos públicos da cidade para compartilhar aquilo que estavam pesquisando e experienciando dentro das Oficinas Artísticas de suas escolas.

levando-os a articular, com autonomia e propriedade, novos processos e partilhas de conhecimento, inventando seus próprios meios e fins.

Fig. 2 Partilha com teatro do Oprimido durante a Mostra de Processos em 2022 no Teatro Municipal Santos Dumont. Da esquerda para direita: Sônia Aparecida de Lima, Caio Santos da Silva, Soraia Cristina Dias, Luiza Barros Guimarães, Bernardo Lourenço e Souza, Samuel Clemente de Hollanda, Giovanna Victoria Pena Male, Lorena Santiago Arena, Isabella Martins Pinheiro Chaves, Letícia Leonardi Vianna, Julia Blanco Briani, Isadora Martins Pinheiro Chaves, Isabelly Santos Silva, Thauanny Oliveira do Nascimento, Luiza Manuela Aguiar da Silva, Aline Barros e Mabilyn Sophia Souza dos Santos



Dessa forma, afirmamos que a arte é um potente campo de conhecimento, na medida em que promove uma educação emancipatória por meio de ações artístico/culturais, influenciando diretamente na formação do sujeito histórico, sejam eles e elas estudantes, artistas-docentes, corpo escolar ou as comunidades envolvidas em processos de transformação e ressignificação dos espaços públicos, tais como: a escola de ensino fundamental, a criação do Conselho Mirim no espaço escolar, a ocupação do teatro municipal da cidade e o conteúdo da notícia no jornal.

Esses territórios que nos definem, que são concretos e simbólicos, estão em tensão com a escola que desejamos construir e, agora, ocupam mais um lugar. Esse registro ficou impresso em nossos corpos, nos espaços públicos da cidade, e também na maneira que encontramos de contar a nossa própria história, não como espectadores, mas como atores da escola e da sociedade que construímos dia a dia.

Referências bibliográficas

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

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

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos Cedes**, [S. l.], v. 37, n. 101, p. 7-28, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622017168674>.

LEAL, Dodi. Teatro do Oprimido: síntese histórica do arena ou narrativa de resistência do encontro de augusto boal com a pedagogia do teatro?. **Sala Preta**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 191, 2 jul. 2015. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v15i1p191-202>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/95997>. Acesso em: 26 out. 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar democrática**. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>. Acesso em: 24 set. 2023.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros; VELOSO, Verônica. Ação Cultural e Ação Artística: territórios movediços. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 1-21, abr. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266096342>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/NVTHs4qp3wbQ5hRFg4dzFMm/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2023.

ARTE-EDUCAÇÃO, ARTE POPULAR E MEMÓRIA: QUANDO OS MONSTROS-MEMÓRIA FOGEM PELAS FRESTAS DA CIDADE

ART-EDUCATION, POPULAR ART AND MEMORY: WHEN THE MEMORY-MONSTERS ESCAPE THROUGH THE GAPS IN THE CITY

Nicole Izzo Piccinin¹ – UNICAMP
Selma Machado Simão² – UNICAMP

Resumo

Essa pesquisa explora os resultados que foram obtidos a partir da realização de uma intervenção educativa na escola EMEF Padre Francisco Silva em Campinas, São Paulo. A proposta se relaciona com uma pesquisa de Iniciação Científica finalizada em 2022. O tema foi baseado nos “monstros-memória” buscando um sentido lúdico de representação do passado pelos estudantes, o qual foi reconstruído por atividades educacionais baseadas nas asserções da Arte Popular.

Palavras-chave: Monstros-memória. Arte-educação. Arte Popular. Memória.

Abstract

This research explores the results that were obtained from carrying out an educational intervention at the EMEF Padre Francisco Silva school in Campinas, São Paulo. The proposal is related to a Scientific Initiation research completed in 2022. The theme was based on “memory monsters” seeking a playful sense of representation of the past by students, which was reconstructed through educational activities based on the assertions of Popular Art.

Keywords: Memory monsters. Art education. Popular art. Memory.

Introdução

Ao tratar da memória, pode ser comum ter-se a impressão de que refira-se a um lugar estático e bem distante dos sujeitos presentes. Em geral, acredita-

¹ Bacharel e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é mestranda em Artes Visuais na linha de História, Teoria e Crítica pela Universidade Estadual de Campinas. <http://lattes.cnpq.br/3741622420949809>

² Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo (1980); Mestrado em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Unesp (2005); Doutorado em Educação pela Unicamp (2012); Pós Doutorado em Educação pela Unesp (2016) Atualmente, é Docente do Curso de Graduação e Pós-graduação em Artes Visuais na Unicamp. <http://lattes.cnpq.br/6227204383079210>

se que o passado é cristalizado em seu momento pontual, sem que nada mais possa ser feito a respeito. Entretanto, ao reconstruirmos a memória no tempo vigente, estamos também alterando as lembranças do passado. Ao mesmo tempo em que atuamos no presente, estabelecemos vínculos entre esses dois momentos, presente e passado tecendo uma possibilidade de troca e criação de novos cenários, além de contribuir para a valorização e permanência de identidades e culturas. Sendo assim, as tradições e manifestações culturais são de extrema importância para a existência e manutenção da ação que mantém vivas as histórias que cultivam a ancestralidade dos diferentes grupos. É possível construir identidades através das conexões feitas através da reconstrução da memória, preservando também a vida dos grupos pertencentes a essas tradições. Portanto, é importante a noção de coletivo e do mesmo estar unido no momento de compartilhamento, pois “a experiência do sujeito coletivo é potência e invenção de vida” (Krenak, 2020, p.101).

A pesquisa se refere ao Projeto Experimental realizado ao longo do ano de 2022 direcionada à conclusão da minha graduação em Artes Visuais. Ao conectar minhas experiências pessoais com os conceitos acadêmicos, percebi como os dias de domingo têm cheiro de torta de linguiça no forno, assim como têm o toque macio da farinha espalhada na mesa de madeira para abrir a massa fresca do macarrão. Aliados a estas impressões, os domingos também têm o som do falatório da minha mãe e de minhas tias sobre algum assunto do momento, intercalado com explicações para as gerações mais novas presentes na cozinha sobre os trejeitos especiais relativos às receitas que estamos fazendo juntas. Os almoços de domingo na família sempre foram momentos de cozinhar, comer e conversar e ganharam significado como trocas coletivas afetivas, estabelecendo vínculos entre o passado e presente que mantém viva não só essa tradição particular da minha família, mas também me reafirmam a importância desses momentos. Lembranças relevantes na preservação de memórias e conhecimentos, as quais me constituem.

No decorrer da graduação, a vontade de entrelaçar temas que me eram recorrentes, como reconstruções e apagamentos no campo da memória através das interações com manifestações artísticas, Arte Popular e educação, motivou

a realização da Iniciação Científica “Percursos de reconstrução da memória: experiências arte-educativas vivenciadas através da Arte Popular de Campinas” finalizada no ano de 2022. Sendo assim, este projeto se deu na continuação desta linha de pensamentos, inclusive propondo relações entre minhas produções poéticas pessoais e as aproximações dos resultados das atividades desenvolvidas na Iniciação Científica, além do processo realizado junto dos alunos ao longo desta pesquisa. Através destas ações poéticas, busco explorar a figura de monstros feitos em cerâmica, como sendo seres do passado que resistem e estão escapando dos apagamentos que os afligem por meio das frestas causadas pelos respiros que as atividades culturais populares produzem ao reconstruir a memória nos momentos de encontro. Existe também, um teor especial relacionado ao material escolhido, já que o barro nos remete aos fazeres de nossos ancestrais.

Assim, baseado nas ideias de produções realizadas coletivamente, o projeto também traz os registros, análises e reflexões das ações realizadas com os estudantes da turma de 5º ano da EMEF Padre Francisco Silva. Através de três encontros foram produzidos monstros feitos a partir da modelagem em argila com a intenção de discutir as relações dessas reconstruções da memória em contraste com o cotidiano atual. Após a finalização da produção dos monstros, foi realizada uma intervenção em artes na escola espalhando os monstros feitos pelos alunos quase que escondidos para ilustrar a ideia de que os mesmos estão fugindo pelas frestas por se tratarem de reconstruções memoriais. Desta forma, a presente pesquisa será configurada neste artigo através das seguintes etapas: 1. Conceituação de Arte Popular; 2. Conteúdos da pesquisa da Iniciação Científica que inspirou a proposta; 3. Explicações sobre os “monstros” e sobre suas práticas, apoiadas na metodologia da pesquisa participante e na abordagem da artografia³ voltada às vertentes do artista, que também é pesquisador e professor; 4. Considerações finais.

³ Artografia: uma mestiçagem metonímica (Irwin, 2004).

Algumas questões sobre Arte Popular

A Arte Popular traduz um processo que é parte de um grupo social e a ele retorna, sendo indissociável da vida desse grupo (Arantes, 1990), ou seja, “não nos referimos ao popular para expressar uma totalidade, como a população brasileira, mas sim, uma determinada classe dentre deste todo” (Bezerra, 2018, p. 36). É possível considerar que através dos objetos artísticos produzidos, o que ecoa nas esferas artísticas e culturais da Arte Popular são as “vozes” de inúmeros grupos que se encontram na diversidade das existências e de suas expressões (Simão, 2020). Como exemplo, Mestre Vitalino traz uma crônica do cotidiano através do barro, fazendo ecoar uma memória viva pelos seus trabalhos, e Mestre Galdino traz formas no barro que expressam o seu universo imaginário.

Outro ponto importante a ser levantado é a redução limitante que considera a Arte Popular como sendo sinônimo de folclore ou tradição. Unificar este sentido com estas modalidades, traz uma interpretação dessa arte estas cristalizada apenas no passado e imutável no tempo em relação às mudanças que ocorrem ao seu redor, quando na verdade tanto a cultura como a Arte Popular, segundo Arantes (1990), estes são processos dinâmicos.

Assim como as pessoas pertencentes aos mais diversos grupos sociais passam por processos constantes de adaptação ressignificação, entender que isto também se estende às produções artísticas, culturais e estéticas é essencial para não as reduzir a essas manifestações. Segundo Lima (2005), ao tocarmos no assunto da preservação é necessário que se pressuponha um cuidado e atenção diante dessas manifestações aglutinadoras de tanta memória. Reivindicar o aspecto da preservação, significa preservar dentro de um processo de mudança que leve em consideração o reconhecimento de formas do passado e o respeito e o reconhecimento pelos saberes, dos quais os artistas populares e os artesãos são portadores (Lima, 2005).

Sendo assim, distanciar a Arte Popular do mundo contemporâneo, e da própria arte contemporânea, é mais uma forma de invisibilizar uma série de pessoas, produções, saberes e vivências, e até mesmo colocar a Arte Popular como um subgênero menor e preso no passado. “Podemos supor que, sendo a

arte contemporânea marcada pela liberdade e pela pluralidade, é possível considerar que é também detentora de um campo fértil, capaz de “receber” a Arte Popular sem restrições” (Simão, 2020, p.182). Com referência a artistas presentes no cenário contemporâneo e que abordam essas questões de alguma forma, podemos citar as artistas Lidia Lisbôa e Mônica Nador, por exemplo.

A experiência da Iniciação Científica

A pesquisa “Percursos de reconstrução da memória: experiências arte-educativas vivenciadas através da Arte Popular de Campinas” procurou explorar os resultados obtidos a partir do desenvolvimento de ações educativas por meio da Arte-educação capazes de propiciar experiências de teores expressivos, estéticos e culturais vivenciadas por educadores e estudantes nos anos iniciais na escola regular formal através de conteúdos da Arte Popular de Campinas. Buscou-se verificar possibilidades de reconstrução da memória e formação de identidade, tanto no aspecto individual, quanto coletivo dos estudantes nesse recorte cultural e artístico em especial. Também investigou as contribuições que a proposta pôde oferecer para a formação dos educadores ao trabalharem com a Arte Popular, além de analisar qual é a relevância da exploração dessa modalidade artística no ensino formal.

As ações educativas propostas por esta pesquisa ocorreram ao longo de quatro encontros com a turma do 5ºB da escola EMEF Padre Francisco Silva. O primeiro dia foi voltado para dinâmicas com conversas a fim de nortear os alunos sobre os conceitos de memória e Arte Popular. Foi proposto um exercício de livre associação e uma sensibilização através de uma adaptação do Jogo do Sino, elaborado pela artista Eleonora Fabião, que traz como proposta aguçar a percepção dos cinco sentidos enquanto trabalha com as relações entre imaginação e memória. Com o intento de investigar as associações feitas durante a atividade e a bagagem cultural dos alunos, lancei as questões: quais manifestações eles conheciam e consideravam Arte Popular? Existe algo em comum em todas essas práticas para poderem ser consideradas como Arte Popular?

Os alunos se envolveram na dinâmica e imaginaram cenários, como por exemplo: o som do andar das formigas; o aspecto tátil da lua; a visão de como seria andar em Paris, entre outros. Questionei então, se achavam que era possível imaginarmos algo sem usar a memória, sendo que afirmaram que a memória e a imaginação caminham juntas, uma necessita da outra para existir. A turma também concluiu que as manifestações de Arte Popular, das quais tínhamos conversado antes, também poderiam constituir-se em formas de imaginação e rememoração, ao mesmo tempo, assim como fizemos no jogo. Quando as atividades se voltam em algum momento para repassar as práticas para outras gerações e proporcionar trocas, atinge-se a ideia de que o passado não imobiliza, e que na verdade trata-se de uma constante procura por aprender com as gerações antigas e reconhecer sua contribuição para o vivido no presente (Costa; Fonseca, 2019).

Nos encontros seguintes as ações foram voltadas para a modelagem das peças em argila, sendo que o conjunto destes trabalhos gerou uma obra coletiva. Produziram trabalhos que gostariam de guardar na memória, enxergando o barro a ser modelado quase como se fosse uma cápsula no tempo que guardaria a lembrança escolhida. Se posicionaram livremente e com autonomia em suas criações, raramente solicitando ajuda. Alguns alunos fizeram canecas e xícaras porque diziam que seus pais tomam muito café. Uma aluna fez um abacate, pois disse que gostaria de poder brincar com as amigas debaixo de um abacateiro e outra criança fez uma placa de zoológico pois queria guardar o dia que o visitou com a família. O quarto e último dia de encontro foi reservado para finalizações e montagem da obra coletiva.

Foi possível constatar os ganhos obtidos nos sentidos da expansão da compreensão e da reflexão sobre os conceitos de memória e de Arte Popular fazendo explorações lúdicas de reconstrução da memória através da modelagem em argila. Também pude desenvolver a ampliação do meu repertório e das crianças acerca das manifestações de Arte Popular na região da cidade de Campinas e trazer a luz a importância de preservar e valorizar essas manifestações de Arte Popular, além de propiciar a ligação entre as memórias escolhidas e a formação de identidade.

Fig 1. Registro da obra coletiva pronta. 2022.



Fonte: Arquivo pessoal. Fotografias da autora.

Monstros?

Ao refletir sobre a ideia da figura do monstro, relaciono as definições da palavra nos Dicionários Brasileiros da Língua Portuguesa com a visão da Arte Popular na sociedade: como algo estranho, fora do padrão, contrário às ideias tidas como sendo as dominantes, e até mesmo como um elemento fantástico pertencendo ao imaginário folclórico. Dessa forma, em razão do monstro poder representar algo que não quer ser visto pelos outros, por ser considerado ameaçador ou fora do comum, é possível fazer conexões com estas percepções com a forma que a Arte Popular aparece dentro dos contextos da educação formal.

Então, escolhi explorar as figuras de monstros em dois momentos: um sendo produzido em cerâmica através das minhas poéticas pessoais, e outro sendo realizado coletivamente pela turma de alunos da EMEF Padre Francisco Silva com a modelagem em argila. Busquei trazer uma concepção dos monstros como sendo seres do passado que resistem e estão escapando dos apagamentos que os afligem por meio das frestas causadas por respiros produzidos na cidade. Em paralelo, assim como os monstros, a Arte Popular é produzida nas frestas pelas atividades culturais populares, as quais reconstróem a memória e resgatam ancestralidades nos momentos de encontro que propiciam. A escolha pelo barro considerou toda a carga histórica que está presente neste material, como já citado, traz uma atividade ancestral e que carrega muita memória por ter presente as características dos grupos nas peças produzidas tanto para fins artísticos quanto para fins utilitários, como é colocado

pela própria Associação Nacional da Indústria Cerâmica - ANICER (2015): “a história da cerâmica confunde-se com a própria história da civilização”. Sendo assim, a denominação das criações propostas como sendo “Monstros-memória” vem de todo este contexto de relações com as práticas mencionadas que produzem a reconstrução e resgate de memórias em seu desenvolvimento e aparição.

Em relação às minhas ações poéticas pessoais, trago como referências os trabalhos o “o.bestiário” de Lucas Careli, “toy art” de Dante e da ceramista Karolina Romanowska com seus seres chamados de “spirit head”. Busquei explorar elementos que remetessem a formas da natureza como plantas, folhas e flores. Associei estes elementos a memórias afetivas da casa dos meus familiares. As conexões que tenho buscado explorar com estes elementos são de transmitir nos monstros, lugares de memória que o cuidar das plantas me reportam, abrindo possibilidades para lugares bons e ruins. Lidar com plantas exige tempo, respeito, paciência, atenção e sensibilidade, assim como quando se lida com outras pessoas, suas memórias e seus resgates.

Fig 2. Bigudo, série Monstros-memória. Cerâmica esmaltada. 2022



Fonte: Arquivo pessoal. Fotografias da autora.

MONSTROS-MEMÓRIA NAS FRESTAS DA PADRE SILVA

A partir das metodologias de pesquisa participante, pedagogia Griô e artografia, o experimento foi realizado em três encontros, mas antes de realizá-los fiz todos os combinados em relação aos horários e dias das atividades com a professora de artes Ana Carolina, que realizou o diálogo entre meu projeto e a

escola EMEF Padre Francisco Silva. Em cada um dos encontros contei com pessoas voluntárias para auxílio em sala de aula, sendo elas: Letícia Castelaneli, Camila Konno e Marina Bando.

O primeiro dia foi reservado para a explicação da proposta e uma conversa inicial com os alunos da turma do 5º ano B, já iniciando os projetos de argila de cada um. Recordei junto da turma a atividade feita no semestre passado, quando participaram da Iniciação Científica e expliquei que os encontros que teríamos naquele dia e ao longo da semana seriam um desdobramento das ações realizadas no semestre passado, portanto precisavam levar em consideração a experiência anterior para realizar os novos trabalhos. Expus que o direcionamento dos encontros deste semestre seria o de elaborar monstros a partir da escolha de alguma memória que eles gostariam de externalizar no barro, resultando nos Monstros-memória. Expliquei que após a finalização dos monstros, iríamos instalá-los no dia da festa Cores, Flores e Sabores que acontece todo final de ano na escola, com o intuito de reunir em uma celebração os projetos e trabalhos realizados pelos alunos durante o ano.

Com os alunos já instruídos sobre a atividade, obtiveram um momento de produção livre e espontânea, enquanto caminhávamos pelas mesas atendendo solicitações de quem solicitava.

Num primeiro momento, como forma de familiarização e exploração do material, sugeri que comesçassem mexendo na argila sem muita pretensão, apenas sovando, a separando em partes e em seguida juntando. Este momento propicia aos alunos entender de forma subjetiva as possibilidades plásticas do material, além de irem adquirindo confiança para lidar com a argila, já que se trata de um material pouco comum no dia a dia escolar.

Durante esta parte foi possível notar o aparecimento de algumas ideias para os projetos a partir das formas que eram reveladas na argila e também através das conversas que as crianças foram tendo entre si para rememorem lembranças.

Eis algumas das sugestões levantadas pelos alunos acerca dos temas sobre o Monstro-memória enquanto estavam no processo de decisão sobre o que fazer: monstros da memória ruim, monstros de medos, monstros de sonhos

e monstros da memória boa. As primeiras sugestões que afloraram entre as crianças sobre o conceito de monstro presente em seus imaginário coincidiram com as definições de monstro estabelecidas pelos dicionários brasileiros da língua portuguesa.

O segundo encontro se deu como uma continuação das produções e execução dos projetos, com auxílios nas ideias e técnicas. Cada aluno progredia em seu ritmo. Algumas dificuldades foram observadas, especialmente em relação a como lidar com o elemento da paciência que a argila requer. Foi preciso lembrá-los de que na modelagem com argila é necessário existir uma conversa entre quem faz e o material. Não se trata somente do que nós queremos estabelecer, mas sim do que a argila necessita, pois ao mexer com a argila é necessário prestar atenção no que o material está nos pedindo: mais ou menos água, toques mais leves ou mais pesados, um tempo sem ser manuseada etc. Junto destas situações, também foi comum aparecer entre os alunos o desejo de que a modelagem feita ficasse perfeita, fatos que geraram algumas frustrações no processo. Entretanto, em meio a conversas foi possível ressaltar que às vezes é preciso tentar várias vezes para conseguir realizar algo, ainda mais quando é uma atividade que não estamos muito familiarizados. E em cada tentativa é possível aprender algum ponto novo sobre a ação. Ressaltei também que uma das coisas interessantes de se fazer atividades manuais é justamente o não ficar “perfeito”, nossa mão proporciona formatos únicos ao objeto e isso é muito especial, já que o “artesanato não é produto de máquina. Sendo manual, ele é irregular, perfeitamente irregular” (Lima, 2005, p.17).

O terceiro encontro foi voltado para a finalização das peças e reunião dos monstros para registros e comentários da turma.

Fig 3. Produções finais monstros-memória 5ºB. 2022

Fonte: Arquivo pessoal. Fotografias da autora.

A festa das Cores, Flores E Sabores

No dia 19/11/2022 realizamos a última etapa desta parte prática. Além da exposição de trabalhos dos alunos haviam também espaços reservados para pessoas da comunidade ao redor da escola tivessem abertura de vender seus produtos. O evento foi deslumbrante, já que foi possível ver a conexão entre a escola e as pessoas que a cercam, confirmando que faz todo o sentido considerar o ambiente de ensino formal como uma possibilidade de “fresta” para o resgate da memória e da sua valorização. Além disso, observei como esta escola faz questão de trazer no seu currículo temas sobre identidade e diversidade de expressões artísticas e culturais de forma crítica e plural através de diversas formas e linguagens. Peguei alguns monstros-memória para poder fotografá-los juntos dos outros trabalhos dos alunos, já que as produções feitas em outras disciplinas fizeram parte das frestas abertas pela escola para a passagem dos monstros.

Fig 4. Monstros-memória 5ºano B. 2022

Fonte: Arquivo pessoal. Fotografias da autora.

Considerações finais

A partir dos resultados obtidos por esta pesquisa e de acordo com as manifestações das crianças e frases expressas por elas nos momentos das conversas sobre as experiências vivenciadas, pude constatar os ganhos obtidos em diversas áreas. Inicialmente, acredito que as ações deste projeto atenderam às expectativas da artografia, mesclando os campos: artístico, da pesquisa e da educação. Foram realizados trabalhos de pesquisa em relação aos levantamentos bibliográficos e referências de suportes variados. Também foi possível realizar processos da minha prática poética pessoal junto ao tema trabalhado com os alunos, completando assim a relação pesquisador, professor e artista. Apesar de listar estes campos aqui separadamente, no decorrer desta pesquisa todas eles se mesclavam e ocorriam juntos em diversos momentos. O pensamento e a prática estão inextricavelmente ligados através de um círculo hermenêutico de interpretação e compreensão (Irwin, 2004).

Em relação às atividades com os alunos do 5º ano B, é possível constatar que houve uma reflexão sobre os conceitos de memória e a sua reconstrução através da exploração lúdica da modelagem em argila dos monstros. Os alunos fizeram diferentes associações ao conceito de monstro, sendo que alguns buscaram o ser lúdico, outros o associaram a medos que eles têm ou já tiveram, como por exemplo o aluno que fez uma cama por conta da ideia muito reproduzida na infância, a qual os monstros se escondem embaixo dela. Outros alunos foram para o campo da memória, porém sobre fatos que aconteceram com eles que eram representados através do monstro. Ao mesmo tempo lidamos com o resgate e o não resgate, a recuperação e a não recuperação, a reinvenção ou a revalorização de algo que não será no presente estritamente o que foi no passado, mas poderá ser uma reinterpretação do passado de acordo com novos interesses (Giesbrecht, 2011, p 6). Além disso, através das reflexões geradas pelos Monstros-memória houve a oportunidade de estabelecer ligações entre as memórias escolhidas e a formação de identidade.

As ações do projeto evidenciaram também a importância de possibilitar momentos de reflexão acerca das próprias memórias e as relações delas com o presente, além de estimular a busca por trocas entre as gerações, percebidas

através dos relatos verbais dos alunos de aproximação entre eles e os seus familiares. E assim, finalizo este artigo por meio de um trabalho colaborativo realizado juntamente com a minha orientadora, Profa. Selma M. Simão.

Referências

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é Cultura Popular?**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

BEZERRA, Vanessa. **Tracunhaém, uma panela de formigas: a modelagem de santos e panelas de barro na zona da mata pernambucana**. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, 2018.

VÁRIOS COLABORADORES. **Primeiros ensaios: publicação educativa da 34ª Bienal de São Paulo**. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2020.

COSTA, Rute Ramos da Silva; FONSECA, Alexandre Brasil. **O processo educativo do Jongo no Quilombo Machadinha: oralidade, saber da experiência e identidade**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade-Cedes, 2019.

GIESBRECHT, Érica. **O passado negro: a incorporação da memória negra da cidade de Campinas através de performances de legados musicais**. Aveiro: Performa '11 – Encontros de Investigação em Performance, Universidade de Aveiro, 2011.

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica**. Vancouver: Editora UFSM, 2004.

LIMA, Ricardo. **Artesanato de tradição: cinco pontos em discussão**. São Paulo: IPHAN, 2005.

NAPOLI, Laís. **Cerâmica: a mais antiga das indústrias**. Rio de Janeiro, Revista da Anicer, 2015.

SIMÃO, Selma Machado. **Os trânsitos da produção visual da arte popular no cenário artístico brasileiro contemporâneo**. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, 2020.

ARTISTA EDUCADORA: UM OFÍCIO DE CRIAR RESPIROS E FRESTAS NA DUREZA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

"EDUCATOR ARTIST: A VOCATION TO CREATE BREATHING SPACES AND CRACKS IN THE HARSHNESS OF THE CONTEMPORARY WORLD"

Vanessa de Oliveira Silva¹ – UNESP

Resumo

Esse artigo aborda reflexões e práticas de uma professora e artista que começa a desenhar e compreender melhor seu múltiplo ofício a partir da pesquisa acadêmica. Entre imagens e relatos a autora descreve a experiência vivida em uma ocupação artística sobre mulheres marcantes da história da saúde mental e arte brasileira: Ivone Lara e Nise da Silveira. O relato do processo criativo se entrelaça com as esperanças, angústias e questionamentos que surgem enquanto pesquisa e leciona, sobretudo ao impacto causado na profissão com os atentados ocorridos nas escolas em 2023. Encerra ressignificando a poesia que a impulsionou ao mundo da Arte e da educação, e agora a impulsiona a pensar o futuro das próximas gerações.

Palavras-chave: Sonho. Processos criativos. Performance. Desenho.

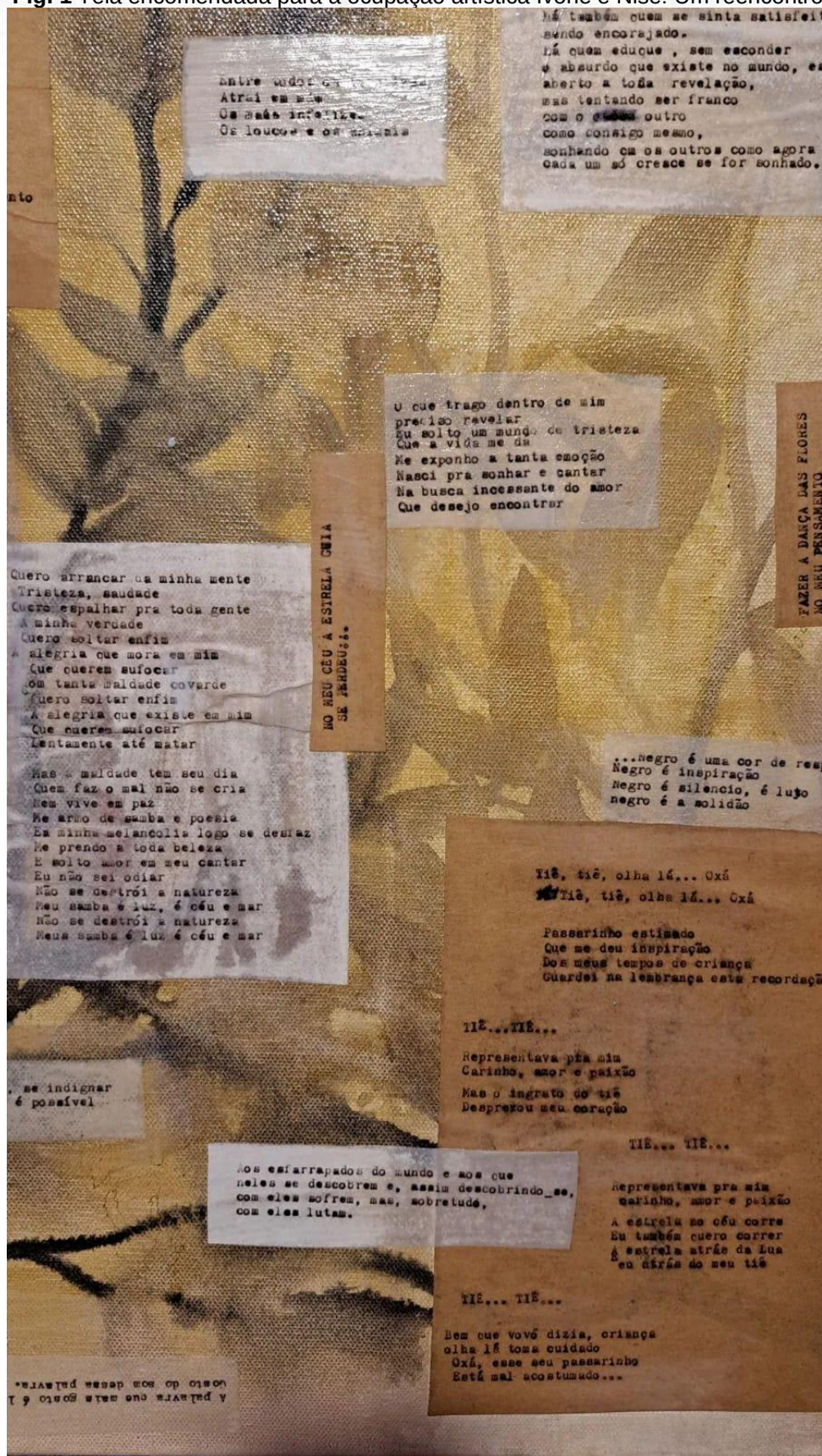
Abstract

This article explores reflections and practices of a teacher and artist who begins to draw and better understand her multiple roles through academic research. Between images and narratives, the author describes the lived experience in an artistic occupation focusing on remarkable women in the history of mental health and Brazilian art: Ivone Lara and Nise da Silveira. The account of the creative process intertwines with hopes, anxieties, and questions that arise while researching and teaching, especially in the aftermath of the school attacks in 2023. It concludes by redefining the poetry that propelled her into the world of art and education, now propelling her to contemplate the future of the upcoming generations.

Keywords: Dream. Creative processes. Performance. Drawing

¹ Atua como professora de arte na educação básica na rede pública estadual de São Paulo. Realiza a maior parte de suas pesquisas em desenho, pintura, gravura, música, educação e cultura no Ateliê Sementeira. Faz parte do grupo Jabuticahui, que realiza ações formativas com enfoque na cultura brasileira. Mestranda do Prof-Artes na Unesp, pesquisa sobre a prática de ateliê na escola. <http://lattes.cnpq.br/6628634872306209>.

Fig. 1 Tela encomendada para a ocupação artística Ivone e Nise: Um reencontro



Introdução

Esse artigo parte não é exatamente um relato de experiência sobre alguma prática na escola, na verdade são reflexões acerca do trabalho como artista, professora e pesquisadora. O assunto central desse relato é o acontecimento de uma ocupação artística que unia diversas linguagens artísticas na qual fui convidada a participar, além do relato desse processo criativo, há também questionamentos e desabafos sobre a pesquisa de mestrado de uma professora que atua enquanto pesquisa na educação básica que cada vez mais se mostra um ambiente hostil. O desenrolar dessas percepções e criações trouxe à tona o quanto um ofício reverbera em outro, e por consequência, trouxe o conhecimento de que esse artigo busca como forma de ser compreendido e completamente abarcado na metodologia de pesquisa que é a artografia. Em breves palavras o termo artografia na pesquisa acadêmica é, de acordo com Dias e Irwin (2023), uma abordagem que privilegia tanto o texto escrito quanto a imagem como forma de investigação. “A/R/T é uma metáfora para *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador), *Teacher* (professor) e *graph* (grafia, escrita/ representação)” (Dias e Irwin, p. 21, 2023). Por fim, ao longo da experiência relatada e questionamentos insurgentes, repensa o papel da poesia, da arte, do cuidar, na formação da nossa humanidade, ou talvez na consciência de incompletude que carregamos na vida.

Artista educadora

O que a arte pode transformar? O que a educação pode mudar? Usando as palavras de Paulo Freire, pois a partir de suas leituras na volta da aula da pós graduação, no trem lotado da Luz à Mogi das Cruzes, é que comecei a questionar meu lugar no mundo:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles, mesmos. Indagam.

Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.
(Freire, p. 39, 2021)

Quando falo da minha profissão nessa sociedade capitalista que busca lucro financeiro a todo custo, parece que escolhi duas profissões duvidosas: sou professora e sou artista. Sou artista educadora. As semanas em que ocorreram ataques violentos e ameaças em várias escolas no ano de 2023, me fizeram desacreditar no meu ofício, há sempre uma violência travestida de muitas coisas: moral, pudor, segurança, normalidade, rotina, modernidade, fatalismo, emergência, utilidade... faz-nos acreditar que não somos necessários, que somos futilidade. Isso aos poucos foi nos adoecendo. Contudo, Veia Vecchi (2017) fala sobre a importância de tais coisas tidas como inúteis na sociedade:

[...] todas as civilizações, as sociedades, desenvolveram-se a partir de uma grande energia em relação ao que, com frequência, é percebido como inútil: a arte, a poesia, a música, as coisas prazerosas. É isso, e não só os objetos funcionais, que permitiu à sociedade se desenvolver. No plano social e político, é importante transformar uma flor em um presente precioso. (Vecchi, p. 56, 2017)

Mas esse duplo ofício de educar e criar, me coloca em movimento. Às vezes eu fico confusa, dividida entre dois caminhos, mas a nuvem da confusão se dissolve e os caminhos se encontram lá na frente.

Enquanto preparava o plano para iniciar com os estudantes o projeto de pesquisa do mestrado, uma amiga, cantora e atriz, me convidou para participar de um projeto sobre Dona Ivone Lara e Nise da Silveira, eu hesitei por medo de me perder no tempo da escrita, mas não pude resistir há uma proposta de adentrar no universo de duas mulheres tão incríveis. Aceitei. A proposta não era nada além do que eu já fazia: desenhar em cena. Como eu fazia com o carvão na obra “O Incrível Homem Pelo Averso”, do grupo Contadores de Mentira. O projeto “Ivone e Nise: um reencontro”, de Pamella Carmo e Mariana da Matta, tratava-se de uma ocupação unindo o universo da música, das artes visuais e da poesia, propondo uma revisita ao trabalho de Nise e Dona Ivone na clínica Engenho de Dentro, que aconteceria no Sesc de Mogi das Cruzes, em

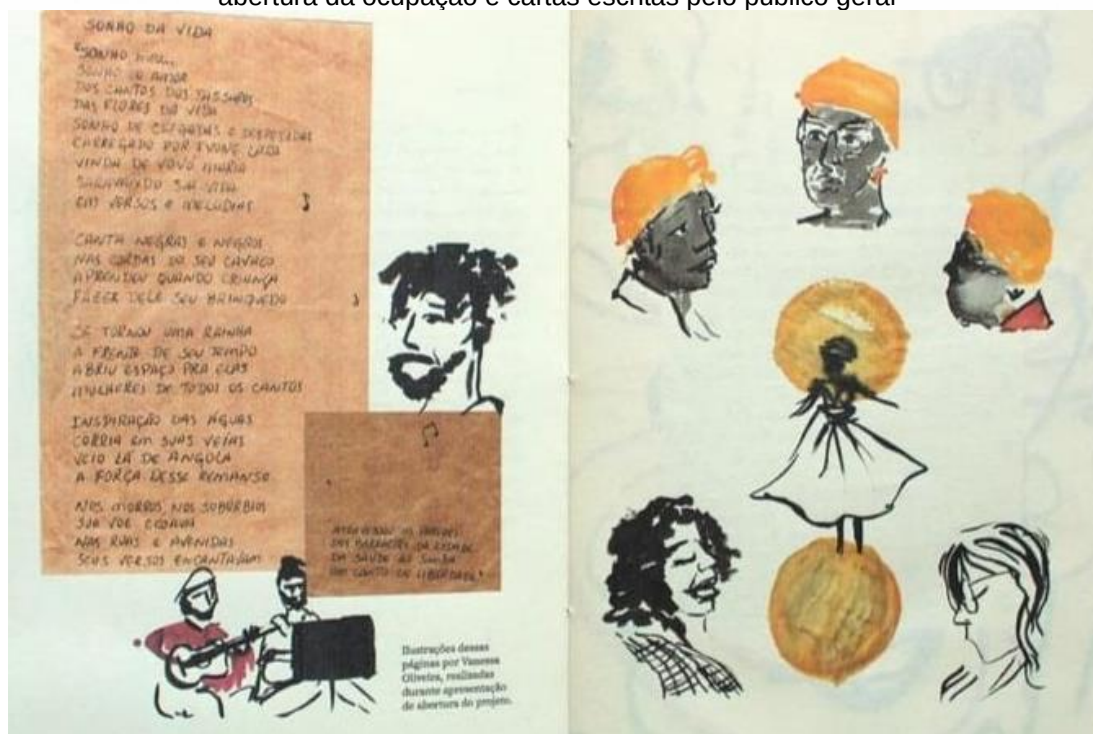
comemoração ao aniversário de Dona Ivone Lara . Minha participação seria durante o show de abertura da ocupação.

Fig. 2: Fotografia e composição de Mariana da Matta para início do projeto de ocupação artística.



Há tempos carrego a vontade de trabalhar algo sobre a Nise, nem imaginava que essas duas mulheres tiveram um longo tempo de trabalho juntas, também conhecia pouco sobre as canções de Dona Ivone. Propus a Pamella, que minha performance não fosse com o carvão e sim com Nanquim e aguada, porque acho que a água dialoga bem com o subconsciente, com o mundo dos sonhos, com as emoções. Pamella achou interessante pois a dona Ivone era filha de Oxum. Na cultura afro-brasileira, Oxum representa a mãe, o elemento água. Senti a partir daí que algo já estava escolhido, a gente só precisava pôr para fora. Entendi dessa forma, o ato expressivo que Dewey (2010) explana, que envolve uma turbulência interna e ficamos com essa turbulência enquanto expressamos, a matéria escolhida influencia e ajuda a trazer à tona coisas que estavam guardadas na memória e tomam novos significados diante de novos contextos.

Fig. 3: Página de fanzine criado por Mariana da Matta a partir de meus desenhos feitos na abertura da ocupação e cartas escritas pelo público geral



Sonhos e Pesadelos

Durante as semanas que se seguiram, eu ouvia as músicas de Dona Ivone, para entender melhor esse universo enquanto desenhava. Ela cantava, era compositora, tocava cavaquinho, num mundo de tão pouco espaço para a mulher negra. Ouvia com admiração, até o dia em que ocorreu o atentado à escola da Vila Sônia, e fiquei arrasada, e ouvia a canção no fone de ouvido "...me armo de samba e poesia, eu não sei odiar..." e isso de certa forma me confortou. Além da performance com desenho durante a abertura da ocupação, elas me encomendaram uma pintura em tela do Tiê, pássaro que Dona Ivone Lara teve durante a infância e se referia em sua música. Havia então uma multiplicidade no processo de criação: ouvia as canções de Dona Ivone, estudava o desenho desse pássaro, estudava o desenho com nanquim e aguada para ver as possibilidades e tempo de desenho, mesmo que na hora fosse completamente diferente do que eu imaginava. Lia textos de Nise e sobre ela, pensava sobre saúde mental, pensava sobre a minha saúde mental, pensava sobre a saúde mental da escola. Também escrevia a dissertação de mestrado, começava a

idealizar o projeto a ser vivenciado. E percebia que uma coisa contribuía com a outra: pensar o projeto ajudava a organizar meu tempo de estudo do desenho, ouvir os sambas de dona Ivone Lara me trazia inspiração, ler sobre o trabalho de Nise e Ivone me fazia pensar na prática de ateliê na escola. Em alguns momentos parece tudo meio confuso e turvo, mas os nós vão se desatando e tudo parecia interligado.

Fig. 4: Estudos com nanquim e aguada para pintura do pássaro tiê



Comecei a realizar o projeto do mestrado na escola em meio a esse cenário de sonho que permeava as poesias entre essas mulheres falando de outras mulheres e pesadelo que passava a assombrar as escolas. E a primeira ação era uma visita cultural, um passeio muito agradável, de compartilhamento de afeto e conhecimento. De fato, foi um ambiente de aprendizagem acolhedor e mesmo assim, bateu uma incerteza de tudo isso ser apenas um passeio trivial diante da barbaridade que acontecia nas escolas. Será que essa ação faz

diferença na vida de alguém? Será que não deveríamos fazer uma ação mais direta, menos poética? O ateliê se mostraria de fato um lugar de aprendizagem, cidadania, ética, criatividade, coletividade? Esses são os pesadelos que me assombram, roubam meus sonhos e meu sono. A noite me encontrei com Pamella, e ela me disse que eu podia ler uma carta, falar um pouco sobre minha participação no dia da abertura. Me lembrei do poema que move meu coração de professora no momento: “Cada um só cresce se for sonhado”, de Danilo Dolci. Esse poema chegou ao meu conhecimento por meio de Veia Vecchi (2017), que apresenta a prática do ateliê de uma forma muito sensível e necessária.

Mais ataques continuaram acontecendo em várias escolas do país. Os estudantes começavam a faltar em massa, o medo tomava conta, a polícia na porta, a escola em reforma, e nós, tentando sobreviver, e viver com afeto. Um desalento tomava conta de mim, é bem aí que eu sinto que o mundo é muito grande, e eu muito pequena, que o esforço é para pouco retorno e não vale a pena. Fui ao show da Fabiana Cozza, no Sesc, em homenagem a Dona Ivone Lara: *“O que trago dentro de mim preciso revelar/ eu solto o mundo de tristeza que a vida me dá / me exponho a tanta emoção/ nasci pra sonhar e cantar...”*

O que trago dentro de mim

Fig.5: Durante a abertura. Foto de Neide Maranhão



Chegou o dia da abertura da ocupação. Eu já estava incerta em ler o poema, não era nada sobre a Nise, nem sobre Dona Ivone, não era sobre arte, eu não sou atriz, estava sem coragem. Falei para a Pamella que não ia falar, só desenhar. Mas a música ecoava dentro de mim. O show contava com a participação de outros amigos artistas além da Pamella e da Mariana, e três mestras: as Pretas Bás. Um ambiente acolhedor, cheio de objetos simbólicos, memórias, cores, aromas, eu tentava com urgência, registrar aquela emoção, aquela beleza com a tinta que dançava leve sobre o papel. Os olhares, os cantos, os toques, o tecer... Quando chegou minha vez de ler a carta, percebi que fazia todo sentido: o poema, estar ali, estar na escola, fazer arte e educar, acreditar, sonhar. O choro quis tomar conta, fiz uma pequena pausa e continuei com a voz trêmula, os olhos querendo chorar, mas isso que eu trago dentro de mim, eu preciso revelar. Outras pessoas se emocionaram, eu disse que escolhi aquele poema porque desde que li, ele me atravessa, e cada dia faz mais sentido, apesar do absurdo que o nosso mundo nos traz, precisamos sonhar para que as pessoas possam crescer e ser esse sonho. Uma professora de história e amiga que assistia me falou “Estamos falando de caminhos, respiros e saúde mental também ... Precisamos cuidar da nossa esperança de seguir vendo poesia nas existências.” A arte é também um processo de cura, de conhecimento, de fortalecimento da nossa identidade. Ela é necessária. E todo o desejo de criar, de dialogar, me expressar com a arte, tem a ver com o sonho e necessidade de educar, de descobrir, de entender o que é ser humano. Eu me encantei com o poema primeiro, porque senti que eu fui sonhada por outros educadores. Agora me reencanto porque quero sonhar um mundo para os outros do jeito que para nós agora não é possível.

Considerações finais

Após essa narrativa sobre a experiência vivida como artista durante a preparação e na abertura da Ocupação Ivone & Nise: Um reencontro. Das reflexões sobre as angústias com o projeto do mestrado, a escolha da minha profissão como professora de Arte e o medo e desalento que me assombrou depois do brutal assassinato da professora, percebi que justamente mostrar a

delicadeza, a sensibilidade, a conexão entre as pessoas, a fragilidade e leveza da vida, é um ato de muita coragem. Um ato de coragem que os covardes tentaram nos convencer que era vão, mas como afirma Ana Mae Barbosa: “Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo”. (p. 27)

Vejo como artista e professora, que minha arma é a arte, a poesia, a educação. E agora também me vejo como uma pesquisadora que observa, investiga, compara, prova e também vivencia, cria, sonha. Parece que no final das contas, as coisas palpáveis, as concretudes são o que nos fazem sobreviver, mas o que nos levam a continuar a jornada, são os sonhos e continuamos sonhando, continuamos sonhando...

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no Ensino de Arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.

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

DIAS, Belidson e IRWIN, Rita L. (organizadores). **Pesquisa educacional baseada em arte (recurso eletrônico)**: a/r/tografia. 2ª edição – Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017

COLHENDO E PLANTANDO SONHOS: ESTUDAR ARTES VISUAIS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

TO PLANT AND TO HARVEST DREAMS: STUDYING VISUAL ARTS IN A PUBLIC UNIVERSITY IN BRAZIL

Juliana Cristina Gonçalves Bueno – FAAC/UNESP¹
Joedy Luciana Barros Marins Bamonte DARG – FAAC/UNESP²

RESUMO

O presente trabalho aborda o tema processual para elaboração de um material didático. Apresenta uma breve reflexão a partir da vivência em escola pública e cursinho comunitário por parte de uma das autoras, especificando a abordagem de conteúdos específicos de história da arte em cursos para pré-vestibulandos, por meio de uma proposta didática e afirmativa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e também de criação. Os resultados alcançados evidenciam a importância do processo de ensino-aprendizagem e o protagonismo do aluno nos vestibulares, já que levanta reflexões sobre a importância da arte e da construção de repertório para posicionamentos críticos aptos a reinventar a arte educação no ensino público.

PALAVRAS-CHAVE

Material didático. História da Arte. Pré-vestibular. Ensino Público.

ABSTRACT

The present essay approaches the procedural theme for the elaboration of a didactic material. It presents a brief reflection from the experience in public school and community prep school by one of the authors, proposing to emphasize the need to specify specific contents of Art History in courses for university candidates, through a didactic and affirmative proposal. This is a bibliographical research, and also a creative one. The results achieved show the importance of highlighting the teaching-learning process in the educational field as a potent theme for the student's protagonism in college entrance exams, since it raises reflections about the importance of art and the construction of repertoire for critical positions, exploring new ways to reinvent art education in public education.

KEYWORDS

Didactical material. History of Art. Pre-university. Public Education.

¹ Graduação Artes Visuais – licenciatura. Graduanda em Artes Visuais – bacharelado, Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, FAAC/UNESP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1610774694986312>.

² Pós-doutora em Pintura (FBAUL). Doutora em Ciências da Comunicação –ECA/ USP (2004). Mestre em Comunicação e Poéticas Visuais – FAAC/ UNESP (1998). Bacharel em Artes Plásticas - Universidade Mackenzie (1991). Docente RDIDP do Curso de Artes Visuais e de Pós-graduação em Design - FAAC/UNESP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3926126789184059>.

Introdução

Os fios condutores da presente pesquisa têm seu início no desconforto vivenciado na construção do histórico escolar de uma das autoras, pois remete às experiências na escola pública que influenciam nas condições escolares resultantes da defasagem de ensino e particularidades que afastam alunos egressos de ingressarem no ensino superior. Logo, este culminou na dificuldade para obter melhor compreensão sobre as provas de habilidades específicas dos vestibulares do estado de São Paulo para ingressar no curso de Artes Visuais.

Após ocupar um cursinho comunitário como aluna, ingressar no ensino superior e voltar aos espaços de cursinhos comunitários como professora, surgiu intuitivamente a necessidade de produzir um material didático voltado para vestibulandos que pudesse suprir inicialmente a ausência dos conhecimentos exigidos nas provas de habilidades específicas. Para estas, são recomendadas bibliografias densas, uma base sólida que, infelizmente, não são abordadas no ensino fundamental ou médio. Dessa maneira, a experiência como um todo é impactante para qualquer uma das partes, pois criar vias que tornam tais conteúdos mais acessíveis é uma maneira ativa de lutar pela arte-educação do nosso país.

O material didático foi produzido com base nas provas de habilidades específicas de anos anteriores e das bibliografias recomendadas pelos próprios vestibulares. Dessa forma, os temas abordados são: Renascimento, desconstrução da estética, Impressionismo, Pós-Impressionista, Vanguardas Europeias e a Semana de Arte Moderna de 1922, no Brasil. A maneira que esses conteúdos foram abordados têm origem em minhas próprias dificuldades e na identificação com a realidade vivenciada na escola pública. A partir desse contexto, procurei repassar o que aprendi na universidade para vestibulandos, com palavras específicas da área de artes visuais em negrito, incluindo verbetes com termos mais complexos. Além disso, são feitos recortes e desenhos nas imagens para procurar auxiliar o estudante na compreensão do que está sendo mencionado. Toda a diagramação das páginas da apostila respeitam um

pensamento conjunto composto por: imagem, texto, informação e contextualização.

Com a proposta aqui descrita, apresento um material que integra o ideal de mudar a arte-educação no Brasil, o qual, apesar de parecer utópico, contempla uma rede de pessoas. O material didático produzido tem como objetivo final a busca por auxiliar nos estudos e facilitar o acesso ao conhecimento da arte, para que um vestibulando também possa ter seu ideal alcançado: ingressar em uma universidade pública.

1 Obstáculos para realização das provas de habilidades específicas

A escola pública, em seu contexto geral, passa por adversidades que só quem vivencia consegue identificar com clareza. Ocupar este espaço requer atentar-se aos detalhes distantes ao papel primordial do educador, deste modo, também se faz necessário ceder o espaço para amplas discussões, mais especificamente, aquelas relacionadas à vida pessoal de cada aluno que interferem na experiência do coletivo. A vulnerabilidade social faz com que alunos visitem as escolas em primeiro lugar para se alimentar, já outros para fugir dos problemas familiares. Há também aqueles que estão lá por obrigação para conseguirem auxílios governamentais e, entre essas realidades mencionadas, existe uma pequena parcela de alunos que ocupam o ensino público para seu sentido literal: a educação.

Nascida da experiência de uma das autoras, a pesquisa traz a vivência de quem passou o ensino fundamental e médio na rede pública. Apesar de estar envolvida nesse ambiente com realidades tão distintas que mereciam uma maior atenção, a ingenuidade a fez lidar com as situações mencionadas anteriormente como algo cotidiano que, só hoje, consegue entender e problematizar este ambiente, a fim de compreender a defasagem do ensino público e suas dificuldades para formação educacional. Não adiante, há também instituições que possuem ensino médio integrado ao ensino técnico, no qual também esteve inserida em seu ensino médio, que prepara os alunos para o mercado de trabalho ao invés do ensino superior, pois ainda que mencionem sobre o ensino

superior, não criam caminhos para que os estudantes se preparem para o mesmo, mas sim para serem mãos de obra.

Quando se ocupa diferentes modelos da rede pública, tende-se a achar que um é melhor que o outro e, de fato, é, mas quando afasta-se desse ensino e olha de fora, com mais maturidade e entendimento sobre o mundo, consegue enxergar que sempre esteve no mesmo lugar: ensino defasado, conteúdos que não conseguem ser expostos por falta de recursos, professores cansados por se desdobrarem e terem pouco reconhecimento e, os estudantes, ainda que sejam os melhores da escola, ocupam os últimos lugares em relação aos alunos de escolas particulares. “Como definir um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos?” (Duarte, 2010, p. 36).

Na tentativa de alterar a realidade de uma parcela destes alunos, estudantes do ensino superior compõem o corpo docente de projetos de extensão das suas universidades públicas, entre eles, os cursinhos pré-vestibulares, também conhecidos como cursinhos populares, têm intuito de auxiliar pessoas oriundas de escolas pública a ingressarem nas faculdades de seus sonhos.

Estes cursinhos dão suporte com materiais didáticos, aulas expositivas, aulas extras e acompanhamento individualizado com cada estudante. Além disso, conseguem isenção de taxas para a realização das provas de diversos vestibulares e, cada vez mais, buscam ampliar o número de jovens impactados.

Ainda que com toda essa rede de apoio, alunos que desejam o curso de artes visuais de todas as grandes universidades do Brasil, quando descobrem a respeito da prova de habilidades específicas encaram uma grande dificuldade. Os fatores que tornam essa prova tão temida estão relacionados a desvalorização da educação em arte nas escolas, posteriormente aos editais falhos que não disponibilizam as provas para os vestibulandos e, não menos importante, a dificuldade de acesso as bibliografias recomendadas tanto economicamente quanto intelectualmente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, espera-se que o aluno tenha amplo conhecimento em arte em detrimento das diretrizes curriculares, mas, como já mencionado anteriormente sobre as dificuldades do

professor no ensino público, dentre todas as disciplinas a de arte é a mais desvalorizada, sempre foi. Em toda sua trajetória escolar, a aula de arte foi composta por desenho livre, produções de artes decorativas para datas festivas e de apostilas que nunca foram acompanhadas devido a rotatividade de professores,

os currículos de Arte do Brasil (...) não ofereceram condições educacionais suficientes para o estudante obter consciência do poder transformador da arte e de seu ensino. Muito menos ter consciência de sua condição social, cultural e política. (...) mantiveram a desigualdade social e material dos estudantes brasileiros, de modo amplo. (Santana, 2019, p.136)

Em 2016, quando uma das autoras buscava as respostas de todas essas questões ouvia indicações como “estude vanguardas europeias”, mas, como seu conhecimento em relação a arte estava tão defasado, não conseguia associar vanguardas europeias aos Ismos, ou então a necessidade de desenhar com diferentes tipos de lápis e suas funções para a prova prática.

Notou também que a falta de familiaridade com a bibliografia recomendada, para estudante, é de difícil acesso, pois para adquiri-la seria necessário um bom investimento financeiro, o que, ressalta-se, acaba por se tornar inviável para pessoas em vulnerabilidade social, inclusive no que diz respeito à interpretação dessas referências. Para a estudante, foi possível somente iniciar os estudos para a prova de habilidades específicas a partir da doação de uma apostila de Arte de uma rede particular.

Nos cursinhos pré-vestibulares, não obstante, o padrão de desvalorização relacionado à arte também é condizente. Dessa vez, não por não compreender sua importância já que o objetivo é preparar os alunos para as provas em sua completude, mas pela dificuldade em se encontrar alunos do ensino superior com interesse, conhecimento e disponibilidade para compor os cursinhos populares. Diante disso, foi possível compreender os níveis de dificuldades para que os vestibulandos sejam melhor preparados para as provas de habilidades específicas, obrigatórias nas maiores universidades de artes visuais do Brasil.

Após ingressar no curso de artes visuais da Unesp Bauru, houve uma inquietação por parte da estudante em encontrar caminhos que minimizassem os padrões mencionados anteriormente, de tal modo que, dentro das possibilidades pudesse contribuir no impacto desses estudantes a fim de colaborar em seus processos de ingresso ao ensino superior de artes. Para tanto, a oportunidade de colaborar com um cursinho pré-vestibular na universidade, foi essencial.

Localizado dentro do campus da Unesp de Bauru, o cursinho pré-vestibular Principia abriu a oportunidade para criação da disciplina de história da arte e desenho gráfico e, ao longo de dois anos, foram trabalhados os conteúdos das provas de habilidades específicas dos maiores concursos vestibulares do estado de São Paulo.

Este processo de aluna a professora contribuiu para o entendimento particular do mundo que rodeia um vestibulando: as dificuldades, a vergonha de fazer uma pergunta em frente aos outros colegas, o medo de errar, a ansiedade e as expectativas ao longo do ano letivo.

O fato de ter vivenciado todas estas aflições, encontrado caminhos para realização das provas e o mais importante, combatido o “bicho de sete cabeças”, fez com que houvesse um caminho que pudesse colaborar na preparação do processo de aprendizagem dos alunos do cursinho Principia. Apesar dos medos que guiam essa responsabilidade, havia um propósito maior.

As salas de aula foram ocupadas quinzenalmente para as aulas de História da Arte e um sábado por mês para as aulas de desenho. Um processo desafiador, mas de muita compreensão no qual aqueles alunos tinham consciência de que os estudantes, ocasionalmente professores, estavam dando o seu melhor e, o fato de se permitirem ao erro, criava uma relação de igual para igual com os alunos, estes que passaram a lidar melhor com o erro, diminuindo desta maneira o medo e a vergonha de serem julgados pelos demais colegas quando faziam perguntas. Passaram a participar das aulas numa mútua construção, no qual faziam leituras das obras, se posicionavam de maneira crítica ao falarem dos períodos da História da Arte, faziam associações com os conteúdos de história geral e, a partir de jogos para reconhecimento de imagens,

viram na arte um novo sentido. Não era mais algo impossível, sem acesso e sem reconhecimento.

No segundo semestre de cada ano as preparações para os vestibulares ficam mais intensas. Após os alunos compreenderem os conteúdos e sozinhos terem a capacidade de fazerem dissociações entre cada período da história da arte e suas características, havia um novo desafio: estudar a estrutura das provas e o que a banca examinadora esperava como resposta.

Em contato com pessoas que prestaram as provas dos anos anteriores dos cursos de artes visuais do estado de São Paulo, foi possível ter acesso as questões, a forma que os conteúdos eram cobrados e traçar caminhos para modelar a maneira mais completa de escrever as respostas. Então, refazendo provas dos anos anteriores, os alunos sentiam-se mais preparados para realização de provas futuras.

Dentro de todas essas descobertas em conjunto, surgiram os resultados. Após cada lista que rodava, cada chamada, um dos alunos recebia a notícia de aprovação, aqueles que não foram aprovados no primeiro ano continuaram se preparando dentro desse processo, melhorando seus pontos de atenção e foram aprovados no ano seguinte.

Desse modo foi possível criar um modelo de aulas e de estudos, traçando a ensino-aprendizagem dos alunos de forma que fossem participativos em seus próprios processos, não só isso, naquela sala de aula houve mais uma descoberta: a estudante de graduação se encontrou como arte educadora, optando pela modalidade de licenciatura em seu terceiro ano no curso de artes visuais.

Segundo Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia” (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Diante de todo esse processo, essas questões ainda reverberavam, pois mesmo que tantos alunos tivessem sido impactados nos dois anos de atuação no cursinho comunitário, essa problemática continuava iminente na totalidade de sua raiz. Portanto, quais caminhos deveriam ser percorridos para que a construção do conhecimento conquistado no Principia

pudesse impactar outros cursinhos comunitários, outros estudantes, até quem sabe, outras instituições de ensino?

A partir dessas indagações surgiu a ideia de criar um material didático de História da Arte com base nas bibliografias recomendadas dos grandes vestibulares do Estado de São Paulo, desse modo, todo o conteúdo mais frequente nas provas de habilidades específicas estariam condensados em um único lugar de maneira resumida.

2 Processos para elaboração de um material didático

Toda a trajetória no Cursinho Principia carregava um legado que não deveria ser finalizado somente nesta experiência, sem dúvida indicava o potencial para elaboração de futuros projetos.

Com o surgimento da COVID-19, todos tiveram que se adaptar ao ensino remoto e, dentro dessa adaptação, os cursos de licenciatura com estágios obrigatórios na rede pública de ensino encontraram um grande problema. A solução encontrada constituiu em dividir a carga horária de estágio obrigatório: metade a ser realizada nas escolas de maneira remota e a outra metade, a ser utilizada para a produção de oficinas, elaboração de algum conteúdo colaborativo na ensino aprendizagem remota, relatórios de processos práticos, entre outros. Dessa forma, para completar as horas de estágio, foram elaborados materiais sobre o renascimento, desconstrução da estética do período e, posteriormente, sobre o impressionismo.

Assim como em todo curso de licenciatura, existe a necessidade de entregar um TCC (trabalho de conclusão de curso) para finalização do mesmo, mas qual deveria ser o projeto de ouro para encerrar um ciclo de cinco anos? Muitas ideias surgiram nesse momento entre as autoras deste artigo, muitos temas, mas apenas um deveria ser trabalhado.

A construção de um trabalho de dois anos estava pronto para ser relatado, mas só apontar as problemáticas da educação sem dar solução é irrelevante. Antes que fosse possível imaginar, a solução já estava encaminhada nas horas complementares de estágio, a solução deveria ser elaborar um material didático

de História da Arte voltado para pré-vestibulandos. Para iniciar este trabalho foi produzido um formulário anônimo, respondido pelos alunos do cursinho, de tal maneira que as respostas fossem indicadoras que afirmassem todo o processo de aprendizado para dar sentido a construção do material didático.

Ao relacionar as provas de habilidades específicas e as bibliografias recomendadas chegou-se à conclusão de que seria necessário iniciar a apostila com o tema do renascimento, assim os alunos poderiam compreender sua importância que perpetua até a atualidade no senso comum considerando algo como arte sempre que se aproxima da realidade. Para que essa visão fosse desconstruída deveria então gerar uma ruptura, sendo assim, trabalhar a desconstrução da estética e o que é belo à partir de conceitos filosóficos. O renascimento perdurou séculos e suas características influenciaram outros movimentos que só sofreram ruptura no Impressionismo com o surgimento da fotografia, de tal modo, o material deveria ter como segundo tópico o Impressionismo, posteriormente o Pós-Impressionista. Dando sequência aos movimentos, nas bibliografias recomendadas citavam as Vanguardas Europeias. Mais adiante, a semana de arte moderna de 1922, no Brasil.

Compreendendo esses conteúdos, os estudantes possuem uma boa base de estudos podendo aprofundar-se em bibliografias mais complexas. Além disso, ter bom entendimento dos movimentos não é o suficiente para elaboração das provas de habilidades específicas. Então quais caminhos este material didático deveria percorrer? Surgiram reflexões a respeito de quais informações teriam facilitado seu ingresso no curso de Artes Visuais, ainda mais, o que durante seu processo enquanto professora do cursinho teria feito a diferença para que aqueles alunos tivessem sido aprovados?

Em resposta a essas perguntas, foram pensados caminhos para explicar como fazer a descrição de uma obra, como mencionar as pinceladas dos artistas, sobre as cores, luzes, sombras, tintas e características essenciais que predominavam a estética de cada movimento. Não só isso, como criar um diálogo no qual o leitor conseguisse visualizar aquilo que gostaria de enfatizar? Foram criados desenhos em cima das obras para que proporcionem melhor entendimento. Para essas explicações, foi necessário usar as nomenclaturas

próprias das Artes Visuais, o que de certa forma dificulta um pouco a leitura e o entendimento completo do leitor e, como resolução desse problema foi pensado um dicionário, dessa forma, o leitor não perde a linha de raciocínio tendo que parar sua leitura para pesquisar a nomenclatura desconhecida. Também se pensou em qual diagramação seria mais apropriada para apresentar o maior número possível de imagens em um curto espaço e também sobre curiosidades que pudesse interessar ao leitor e fixar aquela imagem pela relevância da história envolvida.

Por mais que todas essas informações sejam extremamente importantes, o maior cuidado e atenção para elaboração deste trabalho deveria ser com a linguagem, a fim de aproximá-la do público ao invés de ser rebuscada e de difícil compreensão tendo em vista que o público alvo são leitores de escolas pública.

A ideia em sua totalidade é que a partir das informações presentes nesta apostila, seja mais fácil para o leitor criar conexões com outras leituras, desta maneira, sendo um norte para se aprofundar nos demais assuntos relacionados a História da Arte, de tal maneira que, complemente seus conhecimentos para a realidade das provas de habilidades específicas.

3 O material didático

Foram muitas as ideias que levaram a concretização da apostila. Pensar em um material didático é se colocar no lugar de outra pessoa, enxergar a partir de suas vivências e identificar maneiras viáveis de tornar este projeto uma comunicação assertiva com os vestibulandos. Diante disso, para tornar visual os apontamentos que deram iniciativa a concretização deste projeto, segue abaixo algumas imagens e breves explicações que compõem sua totalidade:

Fig. 1. Recorte do material didático - Renascimento

RENASCIMENTO

Séculos XIV, XV, XVI
Trecento, Quatrocento e Cinquecento

O Renascimento tem seu desenvolvimento com o crescimento do comércio. Nesse momento, a expansão acontece nos centros urbanos levando as pessoas em estado de vulnerabilidade para as áreas periféricas das cidades, permanecendo no centro o poder monetário. Para melhor visualização desse cenário, podemos assimilar com a expansão histórica do Rio de Janeiro - RJ.

Com a ascensão da burguesia os artistas começam a receber uma espécie de patrocínio, mais conhecido na época como ***MECENATO**. Portanto, a alta burguesia financiava o processo dos artistas e em troca deveriam ser retratados.

Esse crescimento econômico proporcionou também o avanço da produção, culminando no desenvolvimento das tintas que os artistas usavam para produzir as pinturas, sendo assim, a ***TÊMPERA** perde lugar para a ***TINTA ÓLEO**.

Outro ponto importante é o avanço do conhecimento matemático, pois possibilitou construir imagens através da perspectiva, sendo assim, as obras se consolidavam de maneira simétrica. Para além disso, os elementos que compõem as obras são carregados de significados que permitem fazer leitura ***ICONOLÓGICA** e ***ICONOGRÁFICA**.

CARACTERÍSTICAS DA ARTE RENASCENTISTA:

Simetria - Proporção - Regularidade - Perspectiva - Harmonia - Profundidade - Realismo - **Chiaroscuro** - **Sfumato** - **Drapeado**.



Imagem 2: Pintura de Pedro Veronesi - Hieronymus Cosmopolita em Casa de Lúcio (Bianchetto na Casa de Lúcio), 1572-1573, óleo sobre tela, 5,50m x 1,30m. Academia de Belas Artes de Veneza.

CONTEXTO HISTÓRICO:
Saindo do **FEUDALISMO** para a **ÉPOCA MODERNA**

O pensamento deixa de ser **teocêntrico** e passa ser **antropocêntrico**

Racionalização dos pensamentos e ações.

Caráter individualista

DESENVOLVIMENTO DO COMÉRCIO E CRESCIMENTO URBANO

Dicionário:

***Teocêntrico:** Deus como o ponto de convergência de tudo.

***Antropocêntrico:** que concebe a realidade na perspectiva do homem no centro de tudo.

***Mecenato:** financiamento da produção de um artista.

***Têmpera:** Pigmento + água e gema de ovo.

***Tinta óleo:** Pigmento + óleo vegetal.

***Iconológica:** Estudo de ícones e simbolismo em representação visual.

***Iconográfica:** leitura de representação de um ícone.

Chiaro-scuro: Luz e sombra.

Sfumatto: Degradê.

Drapeado: Volume nas vestimentas.

2

Fonte: (<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235130>)

Fig. 2. Recorte do material didático - Dicionário - Renascimento

Dicionário:

***Teocêntrico:** Deus como o ponto de convergência de tudo.

***Antropocêntrico:** que concebe a realidade na perspectiva do homem no centro de tudo.

***Mecenato:** financiamento da produção de um artista.

***Têmpera:** Pigmento + água e gema de ovo.

***Tinta óleo:** Pigmento + óleo vegetal.

***Iconológica:** Estudo de ícones e simbolismo em representação visual.

***Iconográfica:** leitura de representação de um ícone.

Chiaro-scuro: Luz e sombra.

Sfumatto: Degradê.

Drapeado: Volume nas vestimentas.

Fonte: (<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235130>)

Fig. 3. Recorte do Material didático - Pós-Impressionista

PÓS-IMPRESSIONISTA

Esse período tem características precursoras fortíssimas que carregam com muita ênfase traços dos próximos períodos, como por exemplo, o Cubismo (1907), o Fauvismo (1905-1907) e o Expressionismo (1910).

PAUL CÉZANNE (1839-1906)

Cézanne é um artista pós-impressionista extremamente crítico com sua própria arte e vivia em função de uma visão romântica. Suas obras se tornam precursoras do Cubismo, pois ao retratar uma cena capta diferentes ângulos, causando leve distorção na proporção e perspectiva dos objetos. Dessa maneira, podemos observar a obra: Natureza-morta com maçãs e laranças (1895-1900).



Imagem 13: Natureza-morta com maçãs e laranças, Paul Cézanne, 1895-1900, óleo sobre tela, 73x92 cm, Museu de Orsay, Paris, França.



Imagem 14: Sobreposição de formas (Natureza-morta com maçãs e laranças), Paul Cézanne, 1895-1900, óleo sobre tela, 73x92 cm, Museu de Orsay, Paris, França.

ATENÇÃO

Repare bem nesse nome:

Pós-Impressionista, não Pós-Impressionismo.

Esse momento da História da Arte é muito confundido pelas pessoas, pois costumam chamar de pós-impressionismo, mas esse nome é errado. Por quê?

Esse é o momento de transição entre os movimentos na História da Arte, isso quer dizer que esse período não é um movimento das Vanguardas Europeias - os ISMOS.

Cronologia:

- Impressionismo

- PÓS-IMPRESSIONISTA

- Cubismo

Dicionário:

Chiaroscuro: Luz e sombra.

Drapeado: Volume nas vestimentas.

Cores não-locais: são elementos compositivos de uma imagem coloridos de outros tons, por exemplo: uma árvore verde pintada de laranja, uma grama verde pintada de azul, alteração dos tons de pele para cores como verde, amarelo, azul, rosa, entre outras.

Formas orgânicas: são aquelas que representam coisas naturais, vivas com contorno irregular e caprichoso, não possuem uma forma pré-determinada como as formas geométricas.

Fonte: (<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235130>)

Fig. 4. Recorte do material didático - Fauvismo



Imagem 34: André Derain, 1905, óleo sobre tela, 81x100cm, Museu de Orsay, Paris, França.



Imagem 35: Porto de Londres, Derain, 1906, óleo sobre tela, 65,5x99,5cm, Museu Tate Gallery, Londres, Inglaterra.

MAURICE DE VLAMINCK (1876-1958)

O artista sustentava-se tocando violino, começou a pintar junto a Derain em 1900. Vlamink é conhecido por pintar a partir de distorção das formas e pela cromática de suas obras.



O giro Estrada, André Derain, 1906.

Fonte: (<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235130>)

Na imagem 1 é possível notar a página completa de introdução ao movimento, com o título em caixa alta mais quadrada e centralizado, o texto justificado e no canto direito a presença de uma lacuna na qual é preenchida com o contexto histórico geral e informações importantes, além do dicionário. De tal modo, que haja praticidade para o aluno enquanto lê e tenha o entendimento completo da mensagem que deve ser passada. Além disso as palavras que estão no dicionário estão posicionadas no corpo do texto em negrito com um asterisco. Os subtítulos são na mesma fonte do título, apenas em um tamanho menor. Todas as imagens são referenciadas para que o aluno, desde já, tenha contato com a maneira correta de escrever a ficha técnica. A imagem 2 é um recorte da primeira página para que seja possível ter uma melhor visualização sobre o que já foi mencionado em relação ao dicionário.

Na imagem 3, pode-se observar a presença de vários quadrados desenhados em cima da obra de Paul Cézanne. Esses desenhos foram feitos para que o aluno tenha compreensão de que parte está sendo descrita no texto, assim é mais fácil identificar as características e acompanhar a leitura. Já na imagem 4 é perceptível a presença de diversas imagens do movimento Fauvismo, de modo que o leitor tenha contato com diferentes obras do mesmo movimento ampliando seu repertório imagético. Além disso, como já mencionado, no início de cada movimento a primeira página possui um dicionário, mas nas páginas respectivas a lacuna do canto direito é preenchida ao longo das páginas por imagens dando continuidade a ampliação do repertório imagético.

Desse modo, todas as páginas da apostila seguem essa diagramação, pensando sempre no conjunto: imagem, texto, informação e contextualização.

Considerações finais

Todo o processo desde a escolha por fazer uma faculdade até a entrada na mesma foram de muitas incertezas para uma das autoras, pois entrar na sala de um cursinho e se dar conta de que não sabe nada sobre aqueles conteúdos

é um choque de realidade e, assim cria-se uma luta constante correndo contra o tempo que, talvez, ainda que faça o seu melhor, não será suficiente para ocupar o lugar tão sonhado nas listas de aprovação. Viver um ano vidrada nos estudos e deixar as outras áreas da vida de lado trouxeram resultados, mas acreditamos que à partir daqui, de alguma forma, podemos contribuir e de certa maneira, facilitar, a vida dos futuros universitários para ingressar no curso de artes visuais. O desenvolvimento deste trabalho foi pensado inúmeras vezes, no que poderia ter sido feito, para que não tivesse passado por tantas dificuldades em todo processo de estudar para a prova de habilidades específicas. Portanto, a construção desse material tem a intenção que esses padrões - aos quais muitos estudantes de pré-vestibular viveram - deixem de se repetir. A cada novo movimento da história da arte concluído no material didático, reverberava uma força maior dentro de nós para que pudéssemos continuar. O presente trabalho é feito para o outro, não para nós, apesar de sua conclusão ser referente a uma das autoras.

Espera-se que essa apostila alcance o maior número de pessoas possível, que colabore no processo de ensino aprendizagem de todos os alunos que fazem a prova de habilidades específicas e para além deles, quem sabe um dia esse material possa compor as mesas das escolas públicas e seja trabalhado por professores que amam ocupá-la.

Quando se compreende que essa ajuda faz parte de uma pequena parcela para que uma pessoa ingresse no ensino superior, é também refletir para além da entrada na universidade, é enxergar mudanças em todas as próximas gerações e impactar a geração anterior da construção familiar do impactado. Graças a um cursinho comunitário e uma rede de pessoas que foram apoio, uma das autoras foi a primeira de sua família a ingressar na universidade pública. Quando se entende este impacto, entende-se tudo.

Construir vias que empregam valor à arte educação é um grande desafio, mas assim como foram enfrentadas barreiras até aqui, essa não será diferente e, em algum lugar do futuro, será possível gerar novos impactos contribuindo para o ensino de Arte no Brasil.

Referências

AMARAL, Aracy. **Artes Plásticas na Semana de 22**. 5. ed. São Paulo: Ed. 34, 1998.

ARGAN, G. C. **Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva SA, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BUENO, Juliana Cristina Gonçalves. **Elaboração de material didático sobre História da Arte para pré-vestibulandos**: provas de habilidades específicas do curso de Artes Visuais da UNESP-Bauru/SP. Bauru, 2021, p.122.

CRITÉRIOS USADOS PARA CORREÇÃO DA PROVA DE HABILIDADES EM 2017. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/NDA4Nzl%3d>. Acesso em: 29 ago. 2021.

DONDIS, Donis. **A sintaxe da linguagem visual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ENCICLOPÉDIA - Artes Visuais. [S. d]. Disponível em: www.itaucultural.org.br. Acesso em: 29 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

GOMBRICH, Ernest Hans. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

O CURSINHO. [S.l.], 12 set. 2020. Disponível em: <https://www.faac.unesp.br/#!/extensao/cursinho-principia/> Acesso em: 30 jul. 2021.

IDEB. [S. l.], 15 set. 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=12968520> > Acesso em: 21 ago. 2021.

JARDIM, João. **PRO DIA NASCER FELIZ**, 2005. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I&t=3s.> Acesso em: 30 jul. 2021.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Zahar, 2001.

MANUAL DO CANDIDATO. [S. l.]. Disponível em:
<https://vestibular.unesp.br/Home/2021/vestibular-unesp-2021---manual-do-candidato_alterado_10_12.pdf> Acesso em: 29 ago. 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Orgs). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 2007.

SANTANA, Pio de Sousa, **A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século xx: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar** / Pio de Sousa Santana. - São Paulo, 2019.

WONG, Wucius. **Princípios da forma e desenho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COMO A FOTO SAI DA CÂMERA? DESCOBERTAS SOBRE FOTOGRAFIA NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE DOIS A SEIS ANOS

HOW DOES THE PHOTO COME OUT OF THE CAMERA? DISCOVERIES ABOUT PHOTOGRAPHY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION WITH CHILDREN FROM TWO TO SIX YEARS OLD

*Ana Helena Rizzi Cintra*¹ – Creche Pré-Escola Saúde/USP

*Mauricio Virgulino Silva*² – USP

Resumo

O presente artigo busca trazer elementos para pensarmos possíveis relações entre Educação Infantil e Arte Educação, a partir da parceria entre um fotógrafo arte-educador e uma professora, num contexto de crianças com idades entre 2 e 6 anos, ocorrida ao longo do ano de 2019, na Creche e Pré-Escola Saúde da Universidade de São Paulo. A partir do interesse pelo processo pelo qual as imagens fotografadas podem ocupar espaços físicos alheios às câmeras, levou-se a cabo uma pesquisa com as crianças, na qual o conhecimento do arte-educador sobre a linguagem da Fotografia e a Abordagem Triangular das Artes e Culturas Visuais, em diálogo com o conhecimento da professora sobre a Pedagogia de Projetos, resultou um percurso rico em experiências e aprendizados.

Palavras-chave: Fotografia. Abordagem Triangular. Educação Infantil. Experiência. Pedagogia de Projetos.

Abstract

This article brings elements to think about possible dialogues between Early Childhood Education and Art Education, based on the partnership between a photographer and art educator and a kindergarten teacher, in a context of children aged between 2 and 6 years old, which occurred throughout the year 2019, at the Creche e Pré-Escola Saúde, which belongs to the University of São Paulo. Based on the interest in the process by which photographed images can occupy physical spaces unrelated to cameras, research was carried out with children, in which the art educator's knowledge of the language of Photography and the Triangular Approach to the Arts and Visual Cultures, in dialogue with the teacher's knowledge of Project Pedagogy, resulted in a journey rich in experiences and learning.

¹ Mestre em Ciência (PPG do PSA/IPUSP); Especialista em Dança e Consciência Corporal (FMU); Licenciada em Filosofia (FFLCH-USP) e Pedagogia (FEUSP). Professora de Educação Infantil na Creche e Pré-Escola Saúde (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4276940771243031>

² Doutor e Mestre em Artes pela PPGAV/ECA/USP; Pesquisador Visitante na Universidade de Coimbra, Portugal (CES/UC); Especialista em Mídias na Educação pela UFPE; e Licenciado em Educomunicação pela ECA-USP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7944733117798648>

Keywords: Photography. Triangular Approach to the Arts and Visual Cultures. Early Childhood Education. Experience. Pedagogy of Projects.

Introdução

No mundo contemporâneo, fotografar e compartilhar fotos se tornou um processo diário para muitas pessoas. Muitas vezes, nem precisamos pensar nos processos técnicos e tecnológicos exigidos para que nossas imagens cheguem às redes sociais e aplicativos de troca de mensagens. Para quem teve a experiência de fotografar com câmeras analógicas, ou mesmo com câmeras digitais sem conexão com redes *wifi* ou *bluetooth*, o processo da fotografia ser produzida e distribuída se torna mais explícito com suas diversas etapas.

Agora, façamos o exercício de imaginar pessoas que nasceram depois do advento dos smartphones e internet de banda larga. Como esta magia acontece? E por que usar um objeto como uma câmera, que apenas fotografa, se temos um dispositivo que já faz tudo junto? É importante termos ouvidos, olhos e sentidos atentos para escutar as crianças em processos dialógicos, para propiciar experiências significativas que produzam pontes entre tecnologias e jeitos de ler e fazer no mundo.

Desta forma, o Projeto de Trabalho “Como a foto sai da câmera?”, que teve lugar na Creche Pré-Escola Saúde da Universidade de São Paulo, em 2019, surgiu do questionamento feito por uma das 15 crianças integrantes do grupo multietário da instituição (um grupo de 2 a 6 anos). Ao acompanhar seu pai fotografando momentos importantes da creche/pré-escola com uma câmera digital semiprofissional, e vendo as fotos compondo murais temáticos e outros materiais de uso interno, como relatórios e apresentações feitas em reuniões com as famílias, a criança trouxe o questionamento: Como a foto sai da câmera? Em pouco tempo, as conversas em torno da questão envolveram as demais crianças, e se iniciou uma pesquisa sobre as formas pelas quais as imagens “entram” e “saem” das câmeras.

Para que o projeto criasse corpo, a professora responsável convidou um fotógrafo e arte/educador a se juntar ao projeto, colaborando presencialmente

na mediação de experiências e conversas com as crianças sobre a fotografia. Esta parceria, professora e fotógrafo arte/educador, caminhou buscando responder, numa reflexão coletiva com as crianças, à questão original, e proporcionou diversas vivências que incluíram, entre outras: a confecção de câmera escura; a técnica *lumen print*; vídeos feitos com a técnica *stop motion*; o “dia da câmera” (um dia em que a câmera ficava nas mãos de uma das crianças); escolhas de imagem para impressão e exposição; visita à exposição de Claudia Andujar no Instituto Moreira Salles Paulista e à estação de metrô Sumaré, para ver a obra de Alex Flemming.

A construção do processo se deu inspirada nas ações de Ler, Fazer e Contextualizar, componentes da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, sistematizada por Ana Mae Barbosa com a colaboração de diversas pessoas pesquisadoras e profissionais da Arte/Educação; bem como nos princípios da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil, em especial conforme a definição de Lilian Katz (1999, p.38): “estudos em profundidade sobre determinados tópicos (...) que visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção”.

Início do Projeto

Desde meados de 2018, algumas crianças demonstraram interesse por fotografias e vídeos. Em alguns momentos de brincadeiras, envolvidas no faz-de-conta, buscavam elaborar pequenos roteiros audiovisuais, muitas vezes com influência da popular linguagem dos *youtubers*. As expressões “inscreva-se no canal” e “deixe seu *like*” estavam presentes nas brincadeiras, em especial nas das crianças de 4 a 6 anos. Elas também pediam para usar os celulares dos adultos para fazer ou apreciar fotos de si próprias e/ou das atividades que realizamos. Isso demonstrava a disposição que tinham para se apropriar dos equipamentos e serem elas próprias produtoras de imagens.

Foi nesse contexto, de como as mídias permeiam o cotidiano da creche, que surgiu, durante uma roda de conversa, a pergunta trazida por uma das crianças: “Como a foto sai da câmera?”. Percebemos que o grupo reagiu com

interesse à questão, que era para eles um mistério. Perguntamos se gostariam de conhecer mais sobre o tema e, a partir de sua resposta afirmativa, decidimos iniciar uma pesquisa baseada em experiências com fotografia.

Fortuitamente, no início de 2019, durante as reuniões pedagógicas de janeiro, todos os funcionários da creche assistiram ao documentário “O Sal da Terra”, sobre vida e trabalho de Sebastião Salgado. Foi lembrado que ele possui uma publicação de retratos de crianças que fez parte de um de seus projetos, o “Êxodos”. Assim, durante o planejamento das atividades, etapa que antecedeu a recepção do grupo de crianças que voltaria de férias, foi decidido abordar com elas esse repertório, para ver se elas se interessariam por algo despertado pelas fotografias.

Fig.1. Livros apresentados às crianças e cartaz do filme “Sal da Terra”



Em um primeiro momento, foram apresentados os livros “Retratos” de Sebastião Salgado e “Yanomami”, de Claudia Andujar. Este conteúdo último foi apresentado às crianças por ocasião da visita a uma exposição dessa artista, em cartaz naquele momento.

Ficaram intrigadas pelas imaginadas realidades das pessoas retratadas - contadas apenas pelas visualidades, datas e locais dos registros fotográficos. As fotografias de Sebastião Salgado e Claudia Andujar geraram curiosidades e questionamento das crianças: *Por que não havia cores? Por que a maioria das fotos era de apenas uma criança? Por que algumas imagens estavam borradas?*. Estes questionamentos permitiram abordar aspectos da fotografia como linguagem artística.

Fig.2. Retratos (crianças do Êxodo/ Sebastião Salgado) e Yanomami (Clauda Andujar) – conversas em fevereiro de 2019



Visita à estação Sumaré do metrô em 22/02/2019

Minha ideia, ao fotografar pessoas anônimas que frequentavam o Metrô, era recobri-las com poemas. Vem do conceito de que todas as pessoas têm poesia dentro de si, cabendo ao 'outro' decifrá-las.

(Alex Flemming)

Uma das atividades disparadoras da pesquisa, acontecida no final de fevereiro, foi a visita à obra que compõe permanentemente o espaço da estação Sumaré do metrô, do artista plástico Alex Flemming. Escolhemos essa obra pela facilidade de acesso via metrô, pelo fato de ser um local já frequentado por algumas das crianças, por trazer a ideia dos retratos, com a qual já estavam razoavelmente familiarizados por causa do projeto de 2018 sobre crescimento e identidade, e o fato de trazer arte em espaços alternativos da cidade. O artista dispôs retratos de pessoas anônimas ao longo da parede de vidro das plataformas de embarque, em contraste com a paisagem externa, e sobre esses retratos escreveu palavras difíceis de decifrar.

Flemming reproduziu poemas de autores brasileiros por meio de letras coloridas pintadas, meio desordenadas e um tanto borradas, dificultando a leitura. Ele selecionou uma poesia para cada um dos 22 personagens retratados. As poesias percorrem do século 16 à contemporaneidade, de Gregório de Matos a Haroldo de Campos. A palavra humaniza, dá sentido e identidade às pessoas. (Fioravante, 2012)

Fig.3. Visita às fotografias de Alex Flemming



A parceria com o fotógrafo arte/educador

Após os primeiros disparadores da temática, e como forma de aprofundar e ampliar alguns pontos sobre a técnica e tecnologia, foi buscada a parceria com o fotógrafo e arte-educador Maurício Virgulino, que, além de assessorar algumas das experiências realizadas, participou de atividades presenciais com as crianças.

No primeiro contato, ele trouxe objetos que despertaram mais questões, e ajudaram a definir os rumos a seguir na pesquisa coletiva, estruturando um Projeto de Trabalho: uma câmera fotográfica analógica; filmes; negativos; monóculos; uma câmara obscura artesanal; bem como algumas fotografias da de sua produção artística, impressas em papel fotográfico.

A questão de como a foto entra e sai da câmera foi sendo respondida num diálogo concomitante à apresentação dos objetos percebidos pelas crianças, criando uma ponte entre o analógico e o digital, e entre a visão e o tato. Com uma câmera analógica, é preciso retirar o filme que guardou as imagens vindas de fora da câmera, e então revelar a imagem por meio de processos físicos e químicos. Já as imagens digitais não precisam de filme para serem capturadas, e sim de sensores eletrônicos, mas as informações capturadas precisam ser enviadas a um computador por meio do qual podemos em seguida imprimi-las. *“Ah! É assim que faz na creche, eu já vi”* – exclamou uma das crianças. Conclusão do dia: A foto entra na câmera como as imagens entram no nosso olho, porque a câmera funciona de modo parecido com o olho, mas pode sair de maneiras diferentes, dependendo do tipo de câmera fotográfica.

Fig.4 Contato com os objetos fotográficos

A partir desse encontro, e com o mistério já solucionado para algumas crianças, decidimos que o projeto deveria seguir trazendo experiências que pudessem concretizar o que foi conversado de alguma forma, buscando os conceitos por seus efeitos. Assim, durante todo o ano foram propostas atividades de produção de imagens – sem perder de vista a relação das técnicas com a expressão e a arte.

Afirma Paulo Sérgio Fochi (2015) que a criação de conhecimento pelas crianças tem a ver com a direta exploração de objetos, e se relaciona com o que emerge das experiências no mundo de acordo com três princípios: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências. A ludicidade é a forma da criança construir sentidos, a continuidade é a possibilidade de se continuar um percurso investigativo, e a significatividade é produção do sujeito, a autoria, a eleição. Propõe levar esses princípios em conta na Educação Infantil, afinal, “nenhuma experiência termina em si mesma” (Fochi, 2015 p.222). Assim se justificou a pertinência de levar nosso projeto com fotografia adiante.

Fochi destaca o fazer e o agir das crianças no centro do projeto educativo. A experiência combina a ação das crianças com a complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade. “O sentido da palavra experiência se aproxima de Dewey, para quem experiência é “acentuação da vitalidade” (...) uma troca ativa e alerta com o mundo.” (Fochi, 2015, p.221). Ora, Dewey também tem sido uma referência importante no ensino das Artes no Brasil. Deste modo, vão se revelando conexões entre os campos da Educação Infantil e da Arte Educação.

Entre as atividades que aconteceram durante o projeto, pensando a inter-relação do Ler, Fazer e Contextualizar, na construção repertórios e experimentações podemos relatar:

Instituto Moreira Salles - Claudia Andujar: A Luta Yanomami

As crianças fizeram uma visita à exposição. Conforme já citado, havíamos visto seu trabalho em livro, e assistimos a uma entrevista que a artista concedeu, com participação de Davi Kopenawa, no próprio espaço do IMS em 2019. Nesse dia, além do passeio de metrô, que as crianças gostam de fazer juntas, muitas fizeram sua primeira visita a uma exposição exclusivamente de fotografias. Ficaram impressionadas com o tamanho das impressões e interagiram com elementos da montagem, demonstrando que para elas o objeto de observação não eram apenas as fotografias, mas tudo o que compunha o ambiente. Também interagiram com as imagens, ora imitando movimentos das pessoas fotografadas, ora olhando por tempo prolongado, ora perguntando o que estava acontecendo em determinada cena. Avaliamos que essa visita foi importante para o projeto, na medida em que trouxe mais concretamente às crianças a fotografia como modo de expressão.

Fig.5 Visita à exposição de Claudia Andujar



Propusemos às crianças que fotografassem a exposição, levamos duas câmeras digitais da creche e dividimos as crianças em dois grupos. Queríamos saber se tinham familiaridade com a câmera, o que estavam observando e do que gostavam.

Importante destacar que a temática da exposição chamou a atenção das crianças, em um ano que se iniciava com um novo governo questionando a demarcação de terras indígenas. De alguma forma, as crianças entenderam o contexto e se manifestaram de acordo com suas referências familiares, demonstrando que participam do mundo em que estão inseridas de forma ativa.

Fig. 6 Algumas fotos feitas pelas crianças durante a visita ao IMS



Lumen Print e o desenho sobre a impressão

Sabia que é possível produzir fotografia sem uma câmera? Essa proposta trouxe às crianças a experimentação da técnica Lumen Print, que utiliza papel fotossensível que produz, por conta do escurecimento causado pela exposição à luz, a captação de da sombra de objetos sobre papel fotográfico. Essa experiência trouxe concretude à informação de como o filme guarda a imagem na câmera analógica. As crianças também exercitaram a paciência, pois o tempo do processo é diferente da realidade dos equipamentos digitais, e puderam planejar qual sombra os elementos da natureza produziriam para se tornarem imagens no papel.

Como a imagem dura alguns poucos dias, se não for feito o processo químico de fixação, as crianças apresentaram a proposta de contornar ou preencher as formas obtidas com caneta hidrocor, o que foi feito em dia posterior.

Fig.7. Lumen Print e desenho sobre impressão

Light Painting

Continuando a explorar as possibilidades expressivas da fotografia, as crianças realizaram desenhos feitos com luz, capturados pela câmera quando se ajusta o tempo de abertura do obturador para obter uma fotografia de longa exposição, captando o movimento feito com lanternas ou outros objetos que emitem luz em um ambiente escuro.

Fig.8. Light Painting

Realizaram essa experiência algumas vezes, pesquisando os efeitos da luz em tempos mais longos ou curtos de exposição. As fotos foram feitas com ajuda dos adultos. Algumas vezes utilizamos luzinhas de *led* em bastão e em corrente. Outras, utilizamos lanternas cobertas com bexigas de borracha coloridas. As brincadeiras foram individuais e/ou coletivas, e envolveram levantamento de hipóteses sobre como fazer aparecer círculos e outras formas na imagem. Assim, vivenciamos o conceito de tempo de exposição e seus efeitos.

Retratos – as crianças por elas próprias

Entre as fotos feitas pelas crianças, muitas foram *selfies* e retratos de seus colegas. Alguns posados, outros espontâneos, todos revelaram expressões das crianças entre si com a mediação da câmera. Esses registros transbordaram num diálogo com demais processos que tinham lugar naquele contexto. Um exemplo foi interconexo com um projeto sobre cobras. O encantamento das crianças pelos diferentes desenhos das peles desses animais levou à experimentação do “vestir” os diferentes padrões de peles preferidos pelas crianças, através de fotografias produzidas com a projeção, utilizando um *datashow*. Assim, fizeram uso significativo de suas novas aprendizagens em fotografia.

Fig. 9. Composição de retratos das crianças



Câmara Escura

Como forma de experimentar outros fazeres, além da produção da imagem, foi proposto que as crianças produzissem a própria câmara escura. Assim, a noção do funcionamento de uma câmera fotográfica foi materializada, nas dobras de papel cartão, produção de furo e imagem exterior, que se reproduz na tela interna de papel vegetal. Ao final, passeamos pelo campus da Faculdade de Saúde Pública para testar os novos equipamentos. As crianças perceberam que a imagem dentro da câmara se produzia invertida, e tentaram solucionar o problema a girando e apontando em outras direções.

A explicação para esse fenômeno ainda é difícil para as crianças, mas pudemos dizer que é assim que a imagem se produz na telinha que temos dentro do olho, e que enxergamos as coisas na posição correta porque nosso cérebro inteligente corrige esta distorção.

Fig.10. Construção e experimentação de câmera obscura



Um dia com a câmera e exposição

Após diversas conversas sobre fotografia, a apresentação de diferentes técnicas expressivas, passeios para ver exposições de fotógrafos profissionais e apreciações de trabalhos em livros e na internet, pensamos que seria o momento de as crianças produzirem fotos livremente de modo mais frequente no dia a dia. Elas usaram uma Canon semiprofissional, explicamos como ligar, desligar, ver as fotos feitas, usar o zoom. Algumas se interessavam muito pela atividade, outras ficavam com a câmera por um período curto do dia. Algumas fizeram vídeos também. Parte do resultado, selecionado por elas próprias, fez parte dos murais de nossa exposição. A preparação da exposição fez parte do projeto, e as crianças puderam rever toda sua produção do ano para selecionar cerca de 10 a 15 imagens para expor.

Fig.11. Exposição das fotografias



Considerações finais

A efetividade da parceria entre professora e arte-educador mostra que a pedagogia de projetos e a abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais podem ser propostas relacionadas por terem, ambas, entre outras afinidades, a dimensão da complexidade que envolve a construção-criação de conhecimento.

(...) não pretendemos simplesmente colecionar uma série de pontos de vista disciplinares sobre certo assunto, mas, sim, propor uma espécie de *adubo transdisciplinar rico em vitalidade*, capaz de acolher diversas modalidades de pensamento, sem temor de interferências e contaminações. (...) Quanto mais rica e competente for uma linguagem, mais se consegue entrar em sinergia com os outros e acolhê-los. Isso significa que cada linguagem deve ser tratada pelos adultos, em conjunto com as crianças, na sua riqueza estrutural e expressiva. (...). (Vecchi, 2017)

Se a fotografia deixou de ser uma ferramenta apenas de documentação pedagógica das professoras, para ser uma linguagem a ser apropriada pelas crianças, também cabe propor a experiência direta de Ler, Fazer e Contextualizar.

O projeto “Como a foto sai da câmera?” terminou se configurando como uma série de experiências concomitantes que tiveram como eixo o entendimento sobre os processos fotográficos, sua capacidade expressiva e a autonomia das crianças frente a esses processos. Acreditamos que, a cada uma em sua idade e nível de envolvimento, o projeto ampliou conhecimentos, repertório cultural, deu oportunidade para pensarem sobre escolhas e registros, e proporcionou momentos de brincadeiras e reflexão integradas.

Referências

BARBOSA. Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: Anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FIORAVANTE, Everaldo. **A Arte de Alex Flemming na Estação Sumaré.** <https://artenalinha.wordpress.com/2012/07/03/a-arte-de-alex-flemming-na-estacao-sumare/>. Acesso em 30_11_2023.

FOCHI, P. S. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência.** In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Daniela Finco; Ana Lúcia Goulart de Faria. (Org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. 1ed.Campinas (SP): Edições Leitura Crítica, 2015, v. 1, p. 221-232.

KATZ, Lilian. **O que podemos aprender com Reggio Emilia?** In EDWARDS, C. GANDINI, L. FOREMAN, G. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.37-55.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** São Paulo: Phorte Editora, 2017.

DESIGN, EDUCAÇÃO E ARTE: METODOLOGIA PROJETUAL DO DESIGN NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM SÃO PAULO, BRASIL

DESIGN, EDUCATION AND ART: DESIGN PROJECT METHODOLOGY IN TEACHING ART HISTORY IN A PUBLIC SCHOOL IN SÃO PAULO, BRAZIL

Liliana Regina Ghirardello Dell Agnese¹ – UAM

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo de caso com alunos do ensino médio, de 14 a 15 anos, da Escola Técnica Estadual Jornalista Roberto Marinho em São Paulo, Brasil, realizado no ano letivo de 2019 (entre fevereiro e dezembro do ano atual). Propõe o estudo da aprendizagem da História da Arte e do Design, a partir da pesquisa de conceitos e das atuações de Annie Smith com a Abordagem Experiencial (Canadá) e Ana Mae Barbosa com a Abordagem Triangular (Brasil) no componente Arte. A metodologia das aulas é baseada em aulas teóricas e práticas. Com conhecimento prévio de artistas e obras da História da Arte, os alunos aprendem sobre o artista e seu tempo (contextualização histórica), sobre a visualidade da obra e seu significado (apreciação artística) e têm a oportunidade de aprender e aplicar a técnica utilizada. (o fazer artístico), utilizando para criar, a partir de suas referências e subjetividades, as metodologias projetuais utilizadas pelo design.

Palavras-chave: Arte/Educação. Design. História da Arte. Aprendizagem Significativa.

Abstract

The objective of this work is to present a case study with high school students, aged 14 to 15, from Escola Técnica Estadual Jornalista Roberto Marinho in São Paulo, Brazil, carried out in the 2019 academic year (between February and December of the current year). It proposes the study of learning the History of Art and Design, based on research into concepts and the actions of Annie Smith with the Experiential Approach (Canada) and Ana Mae Barbosa with the Triangular Approach (Brazil) in the Art component. The class methodology is based on theoretical and practical classes. With prior knowledge of artists and works from the History of Art, students learn about the artist and his time (historical contextualization), about the visuality of the work and its meaning (artistic appreciation) and have the opportunity to learn and apply the technique used. (artistic making), using to create, based on their references and subjectivities, the project methodologies used by design.

¹ Doutoranda em Design pela Universidade Anhembi Morumbi, Mestre em Design, da Universidade Anhembi Morumbi, Possui Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário da Faculdades Metropolitanas Unidas, Licenciatura em Pedagogia Universidade Anhembi Morumbi, Licenciatura Plena Em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Currículo Lattes <https://lattes.cnpq.br/1870009069284237>; ORCID* <https://orcid.org/0000-0003-4857-1331>

Keywords: Art/Education. Design. History of Art. Meaningful Learning.

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo de caso desenvolvido com alunos do ensino médio, com a introdução de metodologias ativas utilizadas em design, a partir da História da Arte com base no trabalho desenvolvido pela Abordagem Experiencial de Annie Smith e a Abordagem Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa. Será apresentado um estudo de caso, em que as aulas foram ministradas a partir de um projeto pedagógico que coloca a ação projetual, o fazer, o aluno como pesquisador e protagonista de seu conhecimento. A partir dos conteúdos ministrados em História da Arte em confluência com os métodos utilizados pelos designers, reconhece-se a possibilidade e viabilidade de um fazer ativo para uma aprendizagem significativa.

A base da pesquisa começa com os estudos e atividades descritos por Annie Smith em seu livro *Getting Into Art History*, resultado de anos de pesquisa com seus alunos na University of Mississauga, Canadá. O autor utiliza metodologias ativas e metodologias utilizadas no design e demonstra como os alunos, a partir de uma imersão na História da Arte, podem criar e redesenhar obras, baseadas em períodos artísticos.

Na confluência entre os campos da História da Arte e do Design, as etapas de construção utilizadas nos projetos podem ser utilizadas como ferramenta potencializadora para a aquisição de conhecimento.

A Abordagem Experiencial

No livro *Getting into Art History*, Smith explica os resultados de seis anos de pesquisas e experiências com estudantes, desde o nível básico até o nível de pós-graduação na Universidade de Toronto em Mississauga. Com os resultados obtidos, desafia professores e alunos a criarem os seus próprios projetos introdutórios à História da Arte e do Design, contextualizados com preocupações e interesses históricos desde o passado à arte contemporânea.

A essência do trabalho de Annie Smith visa "tornar o objeto de arte e sua história uma experiência presente, viva e significativa" para os alunos, na verdade para todos, como meio de aumentar sua consciência do patrimônio estético e cultural no mundo, grau mais amplo possível.

A abordagem proposta e demonstrada por Annie Smith visa incentivar o estudo original dos artistas, seus temas, as circunstâncias de suas vidas e os produtos de sua criatividade, traduzindo todos esses assuntos em problemas reconhecíveis hoje, por meio de projetos. Isto é conseguido com uma variedade de técnicas de ensino: encenação situacional, dramática, jogos e outras, utilizando alguns dos episódios históricos da arte. Durante as eras, períodos e "ismos" da História da Arte, aplicados ao ensino e à aprendizagem, quando compartilhados, resultam em confrontos intencionais e pessoais com obras de arte e artistas, processo denominado "Abordagem Experiencial do Ensino de História da Arte".

Como podemos ajudar os alunos a experimentar o impacto da arte nos olhos e, portanto, na mente? Como podemos ajudá-los a fazer uma "conexão" para que o que é antigo se torne excitantemente novo? Como podemos tornar o objeto de arte e sua história uma experiência presente, viva e significativa?

O autor desenvolve um método que visa envolver os alunos como: participantes, não como uma audiência. Ela queria que eles saíssem de suas cadeiras e explorassem uma pintura ou escultura para que pudessem descobrir por si mesmos exatamente aqueles aspectos que autores de livros didáticos e historiadores de arte apontam em detalhes exaustivos. Eu queria que eles entendessem e apreciassem o processo de criação de uma obra de arte visual, expressando suas próprias respostas de maneira semelhante, olhando para uma obra e respondendo a ela, não verbalmente, mas visualmente e colando em vez de notas e rearranjo de cadeiras e mesas, e estudantes assumindo poses que para os não iniciados dificilmente se assemelhavam a Adão e Deus no teto da Capela Sistina?

A Abordagem Experiencial é impulsionada pela necessidade de experiência direta com a arte e tem como objetivo principal a aquisição e uso de habilidades como acuidade visual, recordação visual, referência temporal e

verbalização do material visual. Estão divididos em duas categorias de projetos: projetos que não exigem conhecimentos prévios de História da Arte, artista ou cultura por parte dos alunos; e aqueles que requerem análise e/ou pesquisa cuidadosa e mais detalhada para desenvolver uma tarefa.

Também é impulsionada e dirigida pela necessidade da experiência direta com arte e tem como principal objetivo a aquisição e o emprego de habilidades, como acuidade visual, recordação visual, referência de tempo e verbalização de material visual. Dividem-se em duas categorias de projetos: os projetos que não requerem conhecimento prévio de História da Arte, artista ou cultura por parte dos alunos; e aqueles que solicitam análises e/ou pesquisas cuidadosas e mais detalhadas para desenvolver uma tarefa.

A abordagem experiencial desenvolve-se sobre quatro necessidades básicas no ensino de História da Arte:

1- Primeira apreensão: direcionar o estudante para mergulhar em uma ideia importante, para o estudo da arte, por exemplo, a escala, ou “abstração” ou “barroco”;

2- Segunda apreensão: estimular os estudantes para expressar as características formativas de cada período histórico e artístico, aspectos e ideias mais relevantes desse estudo, para que a resposta dada pelo indivíduo seja uma criação visual;

3- Terceira apreensão: reforçar o modo como se olha para a História da Arte, incentivando a observação cuidadosa do trabalho original: atenção às características essenciais, análise de cor, linha, forma, textura e outros elementos que pertencem à linguagem visual, juntas com vocabulário descritivo apropriado;

4- Quarta apreensão: focar em períodos e comparações de tempo; criar interesse em descobrir o contexto do material estudado, o porquê da composição e da sintaxe visual estarem organizadas com uma determinada diagramação e não de outra maneira, mostrada em determinado período e com determinado artista. (SMITH, 1993, p. 4).

Para chamar a atenção e envolver os estudantes, a Abordagem Experiencial parte de alguns princípios instrucionais:

1- Projetos que não requerem conhecimento prévio de cultura, arte ou artista.

2- Projetos em que o professor apresenta características da 'arte', o artista ou o período ou o "ismo".

3- Projetos em que o professor apresenta características de arte, ou do artista, ou referente ao período. Estes processos são acompanhados com a interatividade de pesquisa, para conceituar um objeto, usando conceitos de design e ressignificar objetos, o redesign do objeto a partir do período e artista escolhido.

Exemplo: objetos de redesign a partir de períodos da história da arte "ismos".

Nas três classificações de projetos pré-definidos pode se utilizar metodologias para abordar os trabalhos de maneiras diversas, conjuntamente ou não: começar por uma história pessoal do artista; entrar na cena (da obra) e virar se para deslocar a visão (entrar e virar); tornar os artistas memoráveis (os alunos entram em sala como se fossem artistas e se apresentam a seus colegas); inverter a escala (projetar a imagem da Capela Sistina no teto e todos deitados no chão para apreciar); deslocamento (corta e cola); transformar uma obra 2D em 3D; como seria este objeto se pertencesse a determinada época e período artístico? Redesenhar, criar um objeto ou fazer o redesign deste. (SMITH, 1993).

O termo redesign para Annie Smith refere-se à inserção de características "essenciais" e específicas que são pertencentes a cada período. Tome-se, como exemplo, o período Barroco, as características que definem esse período são linhas sinuosas e curvas, talha dourada (objetos revestidos com folhas de ouro), elementos decorativos, como folhas, frutos, flores, anjos, agregados aos objetos arquitetônicos, como o altar, púlpitos de igreja, fustes salomônicos (colunas sinuosas com ornamentos florais e outros), arquitetura do exterior e interior das igrejas com paredes curvas. Esse conjunto de elementos usados para definir as

características do período Barroco pode ser transposto, como inspiração para compor outros elementos. Pode-se usar um vaso comum e redesigná-lo como Barroco; este mesmo pode se tornar um vaso Cubista, se fosse transferido para esse objeto as características que definem o Cubismo, como a forma geométrica parte de objetos desconectados, colagem de jornais, letras, etc.

A ideia é conhecer as características de cada período, escolher peças ou objetos prontos e utilizar-se desses princípios para modificar o status original do objeto, ou criar e projetar um objeto novo, a partir desse conjunto de características que definam um período e usar como inspiração.

Com o conhecimento das obras e períodos, absorve-se também a história e as circunstâncias econômicas, sociais, éticas, morais que regiam a sociedade em dada época. O período de arte contextualizado permite a inserção e ampliação da Arte para um conhecimento da formação humana, além de expandir a percepção e criatividade.

Essas maneiras diferentes de se apresentar obras de arte fogem de uma aula tradicional, apenas com apresentação de slides; embora a apresentação de slides exista em algum momento do percurso educativo, para mostrar as obras, o convite à participação do estudante, faz com que este se envolva em uma narrativa própria e individual, e o estimula a buscar soluções, para as questões e problemas de resolução, ali colocados. Smith ressalta a importância de obter-se respostas visuais dos estudantes: Você está ajudando seus alunos a aprender a descobrir o que conta a história, não apenas a aprender a história em si. Seja resposta escrita ou visual, os critérios permanecem os mesmos. Os alunos se imaginam observando uma situação e compartilham sua versão gravada com outras pessoas.

O projeto fornece uma maneira de comparar suas interpretações com as do artista. Ao tocar na imaginação de cada aluno, o caminho é aberto para explorar o que os artistas anteriores fizeram com o assunto, além de estudar o tema, o artista ou as soluções técnicas. (Smith, 1993, pg.40)

A respeito da avaliação sobre os trabalhos, a autora descreve que esta ação é feita de maneira semelhante à outras componentes curriculares, sob uma perspectiva não convencional: não importa qual seja o projeto, o seguinte está

subjacente a todos os critérios de avaliação: quero que os alunos demonstrem que aprenderam pelo modo visual e defendam sua interpretação visual tangível. Quero ouvir e ver que eles sabem por que fizeram o que fizeram. Deveria ser óbvio para a classe e para mim que o aluno absorveu uma quantidade suficiente de compreensão histórica da arte para a tarefa.

O que estou procurando é a capacidade do aluno de absorver e entender um artista e o trabalho desse artista, ou um trabalho específico, ou talvez um estilo. Busco evidências de compreensão dos traços pessoais do artista e evidências de tentar "pensar como o artista". Ou, quero ver uma defesa sólida por uma sólida lógica da abordagem escolhida pelo aluno para o problema. (Smith, 1993, p. 127).

Essa Abordagem é um processo a ser usado em conjunto com o currículo e serve a qualquer faixa etária disposta a responder à arte em vez de se contentar apenas em olhar para ela. A resposta de uma criação artística do passado se tornam outras criações artísticas e ambas agora existem no presente (Smith, 1993, p. 5).

Métodos tradicionais como análise formal e a iconografia. Ele dizia que a história da arte é a história da cultura material. Todos os materiais trabalhados pelo homem surgem da busca de uma solução para um problema. Portanto, obras de arte são soluções de problemas, o problema leva à solução, portanto, logo surgem soluções interligadas que se transformam em sequências formais, que por sua vez levam a outros problemas que requerem soluções, que levam a soluções interligadas e que levam às frequências formais que nos levam de novo aos problemas, e assim por diante. (Smith, 1990, p. 98)

Na sequência da apresentação, descreve o modo como inseria História da Arte em suas aulas, relatando os resultados dos trabalhos de seus estudantes.

Estudamos o renascimento da arquitetura de 1860, 1870, 1890. Peguei objetos que não existiam naquela época e pedi que fizessem uma caixa de correio neogótica ou neo-romanesca, encostos para bicicletas neobarroco e neoegípcio, uma cabine-telefônica neo-barroca e neo-egípcia, um hidrante neo-barroco

(figura 1) e neo-levantino. [...] Quando estudamos certos artistas em particular, pedi que pegassem a capa de seu disco predileto e a redesenhasse como se fossem daquele dado artista. Este é o disco “Simple Minds” ao estilo de William Morris (Figura 2) (Smith, 1990, p. 101).

Fig. 1: Neo-Baroque fire hydrant



Fonte: Smith,1993

Fig. 2: Encarte do Album do Simple Minds x Redesign inspirado by William Morris



Fonte: Smith,1993

A arte e a historiografia da arte devem ser apresentadas aos alunos de uma forma mais atual, presente como uma linguagem visual contextualizada em seu tempo; mas também para ser decodificado, compreendido e contextualizado no espaço/tempo vivenciado pelo aluno. A compreensão das linguagens visuais são princípios que os educadores contemporâneos aspiram, para a apreensão da leitura de um discurso visual. De acordo com a Abordagem Experiencial, apresentada por Annie Smith, os estudantes ganham confiança em suas próprias habilidades de “se ver como o artista” e passam a expressar as qualidades de uma pintura de várias maneiras. O projeto propicia o fazer artístico, permite ver e conhecer o que outros artistas fizeram em dada época, contextualizados no espaço/tempo histórico, amplia o repertório histórico e social.

A Abordagem Triangular: Ver, Fazer, Contextualizar

A Abordagem Triangular, também conhecida como Proposta Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa na década de 1980, engloba diversos parâmetros de ensino-aprendizagem, de forma não linear e que podem ser trabalhados pelo professor ao mesmo tempo e são eles: leitura de imagens e do objeto, por meio da interpretação e análise do objeto de arte; a contextualização do objeto de arte no mundo social, vinculada ao tempo/espço em que a obra e o artista estão inseridos; e o fazer artístico, a prática artística desenvolvida por quem conhecia e apreciava a arte.

A proposta Triangular trouxe para o ensino de artes uma ampliação do conhecimento em Arte, ao colocar a obra e o artista em um contexto social e temporal, trazendo informações históricas e culturais, às quais o objeto artístico está intrinsecamente ligado.

A Proposta Triangular foi testada no Museu de Arte Contemporânea da USP de 1987 a 1993, tendo como meio de leitura de obras originais. A troca com pesquisadores internacionais em Arte, inclusive com a presença de Annie Smith, no Brasil, evidenciou a necessidade de aprofundar-se no conhecimento de obras e artistas e trazer ao público, no ensino formal, o ensino de Arte. De 1989 a 1992, também foi experimentado em escolas municipais de São Paulo, por meio de reproduções de obras de arte e visitas aos originais no museu. Esse projeto teve início no período em que Paulo Freire era secretário de Educação do Município de São Paulo. Ainda em 1989, iniciou-se a experimentação com a Proposta Triangular, utilizando o vídeo para a leitura da obra. Este último projeto, financiado e coordenado pela Fundação IOCHPE, envolveu pesquisas preliminares em Porto Alegre, RS, e desencadeou um intenso programa de atualização de professores em vários estados e cidades do Brasil. O objetivo era chegar às escolas do interior do país onde não há museus e onde as bibliotecas têm poucos livros de arte, pois são muito caros no Brasil.

O educador deve fornecer ao aluno informações através da obra de arte, iniciar o conhecimento da imagem, referenciando as circunstâncias sociais e históricas em que foi criada. Também é necessário ministrar e realizar uma série de esclarecimentos e orientações para um melhor entendimento da produção

artística. “A arte como linguagem que aguça os sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva ou científica”.

A Abordagem Triangular trabalha com três eixos não lineares, o ver, fazer, contextualizar a obra, e estas ações podem ser retomados quantas vezes se façam requeridas pelos estudantes, fortalecendo o pensamento dialógico explicitado por Freire nas ações educacionais e os princípios do fazer de Dewey. De acordo com Barbosa, “Arte Educação é um processo de libertação, o indivíduo torna-se consciente de si próprio e do mundo que lhe rodeia”. (Barbosa, 2010)

O ver vai além do olhar fisiológico, passa pela etapa do pensar, descobrir e decodificar o que a imagem, a narrativa visual conta; envolve uma análise crítica da imagem. “Uma leitura crítica do mundo” segundo o educador Paulo Freire.

A contextualização situa a imagem em seu tempo/espaço, remetendo às condições sociais, econômicas e políticas de cada tempo mencionado; situar a informação abre a porta para a interdisciplinaridade, para a relação com outros meios, outras mídias. É nesse estágio que ocorrem as relações com o ver; o indivíduo vê e contextualiza ou, ao contrário, de posse de informações prévias (contextualizadas no tempo, no espaço), passa a ver, ver informações antes não percebidas e realiza processos mentais, cognitivos. Segundo Barbosa, “Eisner explica que refinar os sentidos e expandir a imaginação é o trabalho que a arte faz para aprimorar a cognição. A cognição é o processo pelo qual o organismo se torna consciente de seu ambiente”.

O fazer é a apropriação dos saberes obtido na apreensão do que foi visto e entendido, e decodificado (sempre de acordo como grau de conhecimento prévio ou obtido pelo indivíduo). Nessa fase, as associações cognitivas feitas podem exteriorizar-se em expressões e subjetividades individuais, para conceber uma formulação. O ato de conceber uma ação, o fazer, é uma consequência das etapas anteriores. Com a apreensão e percepção das imagens / informações anteriores, o olhar do indivíduo vai modificando-se. Barbosa ressalta:

A educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o processo de gerar significados, pelas leituras pessoais autossonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. (Barbosa, 2005, p. 12)

Os atos de ver, contextualizar e fazer retêm em cada um de si um grau de aprendizado e descobertas, que se entrelaçam e ao se reencontrarem carregam informações novas, que são adicionadas às anteriores, recombina-se e organizando-se em um processo cognitivo de novos saberes, com o envolvimento social, cognitivo e subjetivo do indivíduo.

Para a implementação deste projeto, o procedimento do professor precisa ser como agente interlocutor do processo ensino-aprendizagem, como mediador para a apresentação da proposta e do conteúdo, a fim de fornecer diretrizes para a análise do trabalho. Uma vez apresentada a obra aos alunos, ela pode ser sentida, explorada, pesquisada em sua sintaxe visual (cor, forma, luz, sombra, materialidade do objeto, disposição da figura/fundo, questionamento da intencionalidade da obra). dada pelo artista), e outras questões levantadas a partir do conteúdo exposto. Como reitera Barbosa: [...] a arte não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que atuam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não há visão não influenciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte e através das crianças, estabelecendo ligações e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais.

Projeto com alunos

Com base na Abordagem Experiencial em conjunto com as experiências educativas realizadas pela Abordagem Triangular, o ano letivo das turmas do Ensino Médio foi planejado com o conhecimento de períodos, obras e artistas; após a leitura dos trabalhos, cada aluno poderá escolher o suporte com o qual irá trabalhar.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, foram realizados muitos exercícios de pintura, xilogravuras e outras técnicas de representação. Ao final das explicações dos períodos artísticos referentes ao Impressionismo (1874), Expressionismo e Fauvismo (1905), Cubismo (1907), Dadaísmo (1916), Bauhaus (1919), Construtivismo (1920), Surrealismo (1924), Pop Arte, entre outros, os alunos podiam escolher o período e o artista que mais apreciavam (Figura 1 e 3) para trabalhar um objeto (Figura 2 e 4), com as características essenciais pertencentes a cada período.

Falou-se da possibilidade de trabalhar com peças pequenas; a proposta seguinte partiu deles mesmos quando consideraram que poderiam pintar uma camisa “no estilo” do impressionista, cubista, surrealista, entre outros, mas a resposta unânime foi a transformação de um tênis. Entre as várias opções, todos tinham um tênis antigo, mas gostaram muito e puderam redefini-lo. A maioria dos alunos confeccionou os dois objetos: o tênis e a camiseta. Terminaram um e começaram a trabalhar no outro (Figura 2 e 4).

O Design Thinking foi a diretriz para buscar soluções para a realização do trabalho educacional, assim como as perguntas feitas pela Abordagem Experiencial de Annie Smith: em aula, um problema foi proposto, descoberto, como posso abordá-lo? e se você estivesse nesse período, como você faria? (como posso interpretá-lo?). Se você fosse um designer, como pensaria em resolvê-lo? (vejo uma oportunidade), como ter ideias (tenho uma ideia).

Na etapa seguinte, depois de dotados de algum conhecimento das épocas artísticas e de escolher o produto, escolhiam as épocas, os primeiros desenhos de inspiração (os desenhos deveriam ser originais, criados por eles), para proceder ao tamanho real do tênis e adaptar o desenho escolhido ao suporte escolhido: tênis ou camiseta.

Nesta proposta de trabalho, cada aluno parte do referencial teórico por ele escolhido, e propõe inserções subjetivas, com seu gosto pessoal e com sua própria abordagem estética, recriando para si um objeto de uso próprio (figuras, 3 e 4). Os alunos seguem os seguintes passos:

- 1- Escolher um período artístico, obra ou artista que se tenha identificado.

- 2- A identificação e desenho das medidas adequadas ao espaço de aplicação do projeto.
- 3- Desenho a partir da reinterpretação da obra e criação (inspiração).
- 4- Após a determinação do projeto, inicia-se a execução, seguindo a proposta desenvolvida.
- 5- Execução na peça, tênis ou camiseta, com opção de paleta de cores.

Fig. 3: Source of Inspiration - Starry Night, 1889, Van Gogh



Fig. 4: desenvolvimento do Tênis baseado na noite estrelada de Van Gogh



Fonte: da autora

Considerações finais

Este trabalho, enquanto investigação formal no ambiente educativo, pretendeu comprovar a eficiência da produtividade escolar na componente das Artes, através da conjugação da História da Arte e do Design, enquanto fornecedores de conhecimentos significativos. Ao apresentar as ações e fases do projeto desenvolvidas pelos designers e as etapas desenvolvidas no Design Thinking, “pensar como um design”, o objetivo é que os alunos se tornem indivíduos curiosos e ativos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Para atingir esse objetivo, o professor, como mediador e maestro, utilizando metodologias ativas de aprendizagem, trabalhou com os alunos, garantindo que na disciplina de Artes fossem demonstrados períodos artísticos, inseridos na História da Arte, utilizados como base de referência para a redefinição e/ou produção de objetos no ambiente escolar.

Ao realizar esse planejamento educacional, considera-se a integração e familiaridade dos alunos em relação às novas tecnologias e como estas já fazem parte do cotidiano, do “modus vivendus”. Observou-se que o Design Thinking é considerado uma forma de pensamento de projeto e não exclusiva do design, praticada em empresas e que atende profissionais de outras áreas para criar e elaborar novos procedimentos, como Gestão de Projetos, Arquitetura, Engenharia, Arte e outros.

Demonstrou-se como as etapas necessárias a serem percorridas podem ser utilizadas, desde a idealização, criação e desenvolvimento do produto, e ser aplicadas e inter-relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem e outras disciplinas.

Contribuiu para a compreensão, junção e intersecção das Abordagens Experienciais de Annie Smith e da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, consolidadas como métodos ativos e produtivos na ação de ensino-aprendizagem, e como podem ser implementadas com as etapas e métodos de design utilizados por desenhistas. Oferecidos, esses conhecimentos abrem possibilidades de atuação para aqueles que se interessam por essa profissão.

O caminho percorrido por Annie Smith mostrou que as áreas da História da Arte e do Design devem se apresentar de forma inter-relacionada e interseccional, podendo aguçar os sentidos e a percepção do olhar, e despertar a observação para os objetos cotidianos que faziam parte da vida deles.

A Abordagem Triangular ajuda a implementar a aprendizagem sobre obras, artistas, objetos e significados, através da clarificação do ver, do fazer e da contextualização. Percebeu-se que a inserção do design, como viés interdisciplinar, em uma ação efetiva no processo de ensino-aprendizagem é possível de ser realizada.

Para a professora mediadora, constatou-se que a inserção do Design e a interseção com a História da Arte resultaram em um projeto motivador, interdisciplinar, pois abrangeu diferentes disciplinas e interesses, que culminou em uma ampliação do olhar perceptivo e cognitivo sobre, não só arte e objetos, mas também no despertar da criticidade, no olhar para as relações colocadas no cotidiano. O processo e os resultados do trabalho foram discutidos ao final de cada etapa com os alunos e, ao final do ano letivo, para serem avaliados em sua totalidade. As conclusões alcançadas é que após a execução deste plano de aula, os seguintes objetivos foram alcançados com os alunos:

- Os alunos agiram como indivíduos curiosos e ativos.
- A descoberta do conceito de design e do designer profissional aguçou os sentidos e a percepção do olhar, para observar objetos do cotidiano que faziam parte de suas vidas.
- Aprenderam a projetar tarefas em etapas para alcançar um produto.
- Compreenderam a importância de desenhar, designar etapas e constituir-las para uma produção educativa.
- Eles entenderam como um designer trabalha e quão abrangente e interdisciplinar é o campo do design.
- Trabalhou na confecção de objetos com base em princípios históricos já trabalhados na história da arte.
- Tornaram-se indivíduos satisfeitos com os resultados dos trabalhos obtidos e mais autoconfiantes porque conheciam “mais” a História da Arte, artistas e épocas, além de compreender as ações dos designers.
- História da Arte contextualizada como referência teórica e significativa para experiências educativas formativas e inserção cultural.

Referências

BARBOSA, Barbosa, Ana Mae, **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**, São Paulo, Brazil, Perspectiva 2014.

BARBOSA, Ana Mae, **Arte-Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais**, São Paulo, Brazil, Cortez 2010.

SMITH, ANNIE. and F. Hancock, **Getting Into Art History**, Toronto Ontario, Canada, Barn Express 1993.

DIÁLOGO E CONSCIÊNCIA: O OPRIMIDO NO RAP E NA PEDAGOGIA

DIALOG AND CONSCIOUSNESS: THE OPPRESSED IN RAP AND PEDAGOGY

*Illo Wagi Soares Bueno de Camargo*¹ – UNESP
*Andréia Miranda de Moraes Nascimento*² – UNESP

Resumo

Em convergência de ideias e ideais, que tem como centralidade a consciência individual e coletiva, mediante perspectivas de mudanças e transformações reais que colocam o oprimido como protagonista no *rap* nacional, assim como nas concepções existenciais de Paulo Freire, o presente artigo busca dialogar e transitar de forma reflexiva sobre os fenômenos sociais desses dois universos que concentram todos os holofotes nos oprimidos. Contradizendo o capitalismo que insiste em aprisionar e silenciar vozes que gritam, falam e cantam a busca pela dignidade e liberdade, o objetivo se concentra na busca de paralelos entre a retórica do *rap* nacional no contexto filosófico da “Pedagogia do oprimido”. Buscando elucidar a relação de um pensador comprometido com a vida, com a dos próprios oprimidos que trabalham de forma poética a vivência e a realidade do contexto social.

Palavras-chave: Rap. Oprimido. Paulo Freire

Abstract

In a convergence of ideas and ideals, whose centrality is individual and collective awareness, through perspectives of change and real transformations that place the oppressed as the protagonists in national rap, as well as in Paulo Freire's existential conceptions, this article seeks to dialog and reflect on the social phenomena of these two universes that focus all the spotlight on the oppressed. Contradicting the capitalism that insists on imprisoning and silencing voices that shout, speak and sing in the search for dignity and freedom, the aim is to find parallels between the rhetoric of national rap and the philosophical context of "Pedagogy of the Oppressed". Seeking to elucidate the relationship between a thinker committed to life and the oppressed themselves, who work poetically with the experience and reality of the social context.

Keywords: Rap. Oppressed. Paulo Freire.

¹ CAMARGO, Illo W. S. B. Mestrando em Artes pelo programa ProfArtes2023 da Unesp, com pós-graduação em História da Arte (Claretiano) e graduação em Música pela Unimep. Atua como professor de Música e Artes e tem desenvolvido pesquisas na área da música no contexto da educação e da cultura afro-brasileira. <http://lattes.cnpq.br/6481108629110889>.

² NASCIMENTO, Andréia, M. Docente do Instituto de Artes da Unesp, atua na coordenação do PIBID, na Comissão Permanente de Pesquisa e na vice coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES). Tem desenvolvido pesquisa na área de Educação Musical e Formação docente. <http://lattes.cnpq.br/9054134430523069>.

Introdução

Ao longo da história, movimentos culturais diversos contribuíram para dar diversidade as pessoas que eram postas à margem da sociedade. Artistas de diferentes lugares se encontram para compartilhar ideias, pensamentos e sonhos. Denunciam as tramas da dominação, que os colocam na subcultura, ou seja, a cultura dos marginalizados. Dessa forma, o rap se torna uma importante ferramenta pedagógica, uma vez que além de mostrar a realidade, tenta com muita criticidade explicá-la, transformando experiências em lições de vida.

Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire fala sobre o completo desmantelamento a condição opressor-oprimido que, para ele, em uma sociedade não consciente e humanizada, o oprimido deseja deixar essa condição para se tornar opressor. Para subverter essa lógica que é parte da cultura colonial, é necessário perceber que o ciclo da marginalização só poderá ser interrompido com o processo de totalização da consciência. Nesse sentido, serão feitas reflexões acerca das problemáticas que envolvem culturas hegemônicas que contribuem para a reprodução de discursos que tentam rebaixar calculadamente o *rap* e o rapper na condição de vitimistas, tentando calar vozes que lutam contra injustiças e desigualdades.

O termo oprimido será amplamente utilizado justamente por ser objeto de análise deste artigo. Dialogando e correlacionando o oprimido da *Pedagogia do Oprimido* - que figura entre as principais obras da vasta bibliografia de Paulo Freire - com o oprimido do *rap* - termo não muito utilizado, mas totalmente explorado enquanto condição social – apresenta alguns aspectos do que parece não haver distinção entre o oprimido de Paulo Freire e o oprimido do *rap*. Literatura e música reunidas em favor da consciência de uma realidade histórica e de luta pela humanização e desalienação. Relatando a discriminação de maneira epistemológica, mas também nas poéticas de denúncia que revelam os preconceitos, as injustiças e as violências direcionadas e cometidas aos oprimidos.

Perspectivas socioculturais no rap brasileiro

O hip-hop se destaca como movimento sociocultural global por impactar a juventude de diferentes contextos cujo passado ou presente deixam, ou deixaram marcas de opressão e exclusão. Para Vieira e Santos (2023), as experiências negras estão marcadas por ações de reexistência, pois ainda sofrem consequências acumuladas pela escravidão moderna, levando pessoas afrodescendentes que buscam maneiras de construir referenciais que interpretam e redesenham suas realidades e seus destinos. Verdadeiros sujeitos transgressores que narram a realidade da qual são pertencentes.

O hip-hop surgiu na década de 1970 em um contexto de fluxo migratório, de exclusão social e segregação racial, como destacam Viera e Santos (2023). Imigrantes jamaicanos, caribenhos e porto-riquenhos que residiam no Bronx, se expressavam criticamente a partir de questões como colonialismo, racismo, classe e desigualdades sociais. Através de linguagens e expressões artísticas como o *rap*, o *breaking* e o *grafite*, o hip-hop concentrou-se nas periferias dos centros urbanos e se revelou como fenômeno sociocultural e político da vida contemporânea, trazendo intervenções significativas que compreendem o entendimento da realidade social e suas possíveis possibilidades de mudança. Movimento esse que se configura amplificando visões e percepções sobre as relações cotidianas em diferentes contextos sociais, caracterizando-se como uma expressão sócio-artística engajada na construção do pensamento sociocultural.

A abordagem sociocultural, principal elemento que estabelece interface entre o *rap* nacional e a Pedagogia do Oprimido, surgiu em um contexto de preocupação com a cultura popular após a Segunda Guerra Mundial. Tinha como objetivo possibilitar uma real participação do povo dentro do processo cultural. Paulo Freire foi o pioneiro desta abordagem no Brasil. Na concepção de Freire, os princípios educacionais deveriam ser voltados para a formação do ser humano, partindo de uma autonomia que defende a responsabilidade ética universal que condena a exploração e a discriminação. Como destaca Mizukami (1986), que liga a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento ao processo de conscientização.

As interpretações das diversas conjunturas urbanas nas quais os produtores de cultura marginal estão inseridos, permitem um diálogo direto com os que se identificam ou pertencem a esses contextos. Nesse sentido, o *rap* acaba sendo porta-voz da cultura de rua, reunindo trajetórias e experiências reais ou inspiradas na realidade. Sendo uma importante ferramenta de conscientização, sua poética carrega luta e denúncia, revolta e esperança, determinação e superação. Os quadros sociais imprimidos nas músicas de forma consciente e crítica tem ajudado muitos jovens a redesenharem seus destinos. Existem muitos relatos sobre como a consciência vinda do *rap* contribui para a mudança de perspectiva dentro de uma realidade marginal que parecia certa. Por isso carrega essa carga que está além do gênero musical, pois constitui sujeitos transgressores e narradores do cotidiano, que se tornam integrantes de um grande movimento sociocultural.

O *rap* nacional, que há muito tempo ocupa o rádio e a TV, alcançou as plataformas de streaming e tem ganhado notoriedade no meio acadêmico. No mesmo ano em que o hip-hop foi reconhecido como patrimônio imaterial do Distrito Federal, através da Lei nº 97/2023, de autoria do deputado Max Maciel (PSOL), o rapper Mano Brown, recebeu o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal da Bahia (UFSB), na solenidade realizada no Teatro Candinha Dórea, em Itabuna, no dia 01 de novembro de 2023. No quinquagésimo ano da Cultura hip-hop, Mano Brown foi homenageado como liderança artística no cenário nacional que reconhece o *rap* como expressão cultural da população negra periférica.

No documentário *Racionais: Das Ruas de São Paulo Pro Mundo (2022)*, com direção de Juliana Vicente, sobre a trajetória dos trinta e quatro anos do grupo, Mano Brown relata que embora tenha nascido em um contexto de precariedade e violência na zona sul, ele e outros jovens buscavam sair das condições de miséria das comunidades e se deslocavam para o centro da cidade de São Paulo. Lá, nos anos 1980, a atividade negra paulista aderiu ao movimento e a estética hip-hop. Nesse sentido, Brown comenta sobre a necessidade de levar essa cultura também para os bairros, e que dessa forma,

o hip-hop, que assumia características americanizadas, começa a ganhar identidade da periferia brasileira.

Quando o hip-hop faz o caminho inverso e é absorvido pela classe mais carente e oprimida, acontece uma verdadeira propagação de posses e coletivos de hip-hop que começam a retratar os quadros sociais das periferias de São Paulo, como destaca Loureiro (2015). O *rap* assume caráter revolucionário na música brasileira. Pela primeira vez, surge uma expressão artística musical que dá voz a uma periferia que quer denunciar as muitas injustiças cometidas diariamente, na perspectiva de mudanças por meio da consciência de uma poética direta e potente. O *rap Negro limitado*, do álbum Raio X Brasil (1993), do grupo Racionais MC's, quando diz, "ter consciência, ou, se afogar na sua própria indiferença, escolha o seu caminho. Ser um verdadeiro preto, puro e formado ou ser apenas mais um negro limitado", expõe a necessidade e superação por meio da consciência. Esse rap se inicia com um diálogo entre o rapper Edi Rock e um indivíduo associado ao título da música *Negro Limitado*. Nesse diálogo, Edi Rock tenta convencê-lo da importância de ter consciência e senso crítico, enquanto o "negro limitado" é resistente a esse discurso, sendo produto manipulável do capitalismo.

O objetivo crítico e consciente de *Negro Limitado* é notado em cada verso. Consciência e superação são temas essenciais na concepção do *rap* nacional que se torna revolucionário porque expõe as mazelas do capitalismo, compromissados com perspectiva de que conhecimento e consciência valem mais que o desejo de ostentar, "roupas caras, de etiqueta, não valem nada se comparadas a uma mente articulada". (Racionais MC's, 1993).

Paulo Freire escreveu *Pedagogia do Oprimido* em 1968, mas foi publicado no Brasil em 1974, não há evidências de que o *rap* nacional - que teve início na década de 1980 - tenha surgido a partir de referências claras as ideias e concepções freirianas, no entanto, esse potencial de associação é indiscutível. Para Freire (1974), o ser menos - pessoas exploradas e subjugadas - acabam se revoltando contra aqueles que o fizeram menos. Se os oprimidos, ao invés de buscarem a liberdade acompanhada da consciência que envolve igualdade, justiça social e reparação, idealizarem ocupar o mesmo lugar do opressor,

nenhuma transformação real acontecerá. Uma concepção totalmente alinhada ao álbum *Sobrevivendo no Inferno*, lançado em 1997. O disco de maior sucesso dos Racionais MC's, expõe claramente ideias que caminham no sentido da valorização do sujeito que “reconhece e afirma sua origem, que valoriza sua comunidade étnica e social e que assume uma postura combativa por meio da recusa à conciliação com a classe média e as elites e pela denúncia crítica das injustiças sociais.” (Oliveira; Segreto; Cabral. 2013, p.105).

O *rap* é revolucionário porque defende uma necessidade prática na luta dos socialmente marginalizados contra um sistema opressor que não favorece a emancipação social. E uma das estratégias da ideologia dominante, que inclusive ocupam cargos políticos, é criar a narrativa de vitimismo por parte daqueles que buscam despertar a consciência coletiva e social acerca das desigualdades. Reproduzir discursos meritocráticos que culpabilizam o sujeito por não conseguir sua ascensão social é uma estratégia viável para que a sociedade não reconheça o quão desigual e injusto é o sistema neoliberal causador das desigualdades sociais. Embutir na mentalidade dos cidadãos que os mesmos são responsáveis pelas condições de miséria e vulnerabilidade, naturalizando as desigualdades e ocultando a responsabilidade de todos sobre questões sociais, só permite a continuidade de uma sociedade pautada no acúmulo de riquezas por poucos e exclusão e subordinação para muitos. Como revela o IBGE (2018) sobre as estatísticas de desigualdade no Brasil em que pretos e pardos representam 56% da população, mas 71% aparecem abaixo da linha da pobreza.

A narrativa amplamente compartilhada pelos reacionários de que o oprimido, ao expor as muitas violências e desigualdades presentes em nossa sociedade, nada mais estão fazendo do que se vitimizando, têm também legitimado a exploração, o preconceito e as injustiças sociais. Além de julgarem vitimistas aqueles que denunciam as desigualdades e as injustiças sociais, colocam os grandes acumuladores de bens que contraditoriamente, como todo sistema capitalista, defendem um capitalismo liberal e meritocrático, como os verdadeiros generosos da sociedade brasileira. Que, para Freire (1974), a falsa generosidade que expressam é fundamental para que continuem reproduzindo

discursos e ideias de que a desigualdade é algo intrínseco a humanidade e que devemos aceitá-la.

Dessa forma, oportunamente continuam exercendo sua falsa generosidade tomando o cuidado para nunca revelar as ações que alimentam as desigualdades e a miséria, e assim, não motivar pessoas em situações indignas de se rebelarem contra o sistema que os oprime. Para esses opressores, é melhor ter as mãos estendidas em gestos de súplica do que tê-las estendidas umas às outras como correntes, pois são mãos que trabalham e transformam o mundo. Também não fazem atos “generosos” com criticidade, pois “a verdadeira generosidade está em lutar contra as ações que alimentam o falso amor” (Freire, 1974, p.42).

O *rap* é revolucionário porque não se cala e assume uma posição radical diante de tantas violências e injustiças sociais. Segundo Freire (1974), existe uma diferença clara entre sectarização e radicalização. Enquanto a sectarização se nutre pelo fanatismo e aliena o sujeito ao ponto de levá-lo a situações de extrema hostilidade e irracionalidade, a radicalização pode ser libertadora, pois exige criticidade e coragem. Mas o filósofo também alerta que é necessário ter cuidado em não ceder as provocações que buscam colocar o sujeito como sectário. Uma vez que a sectarização reacionária sempre busca formas truncadas e hostis para tratar temas que consideram moralmente relevantes, por outro lado, o sujeito radical e crítico não pode ser passivo e aceitar as imposições reacionárias e preconceituosas que os grupos sectários tentam legitimar.

Ser radical diante de tantas injustiças é quase inevitável, e como destaca Freire, ninguém melhor do que o próprio oprimido para entender o que é opressão. Porém, existe um esforço grandioso para que isso não aconteça. Essa força alimentada pelo capitalismo reconhece a potência da consciência. É a falta da consciência que permite o oprimido não reconhecer o efeito da opressão. É na busca pelo conhecimento e reconhecimento das forças de opressão é que vêm a necessidade de lutar. Que para Freire (1974), é fundamental entender que é preciso romper com o ciclo de miséria cultural e educacional. Percebendo que a realidade do presente e a projeção do futuro não precisam ser tratados como destinos dados ou como uma realidade imutável. É preciso compreender que

existe uma reprodução de ideias e sistemas que trazem esse sentimento de destino intransigível, que provoca desilusão em muitos setores sociais. Ao mesmo tempo, em que o capitalismo promove discursos de superação de condições adversas por meio da meritocracia, o mesmo sistema cria impedimentos de progressão através da falta de condições igualitárias, reproduzindo de forma sistemática as desigualdades.

Reconhecidamente por tratar temas sensíveis à realidade brasileira, os diversos grupos que compõem o cenário artístico do *rap* nacional, imprimem uma realidade que retratam os cenários de injustiça e violência cometidas nas periferias, defendendo a tomada de consciência que levará o sujeito a mudar sua trajetória. O EP *Escolha Seu Caminho*, lançado pelos Racionais MC's em 1992, é uma obra que propõe uma reflexão sobre novas perspectivas de vida. Embora a crítica ao sistema esteja presente, as músicas buscam reposicionar os sujeitos para que alterem suas experiências e relações com o meio em um processo de *partejamento*.

Freire, usa o termo *partejamento* para se referir a libertação por meio da consciência e revelar a superação da contradição opressor-oprimido, fazendo com que seja notada a realidade social objetiva, produzida e condicionada pelo homem na superação da realidade opressora, intervindo e transformando o próprio meio. As posses e os coletivos de *hip-hop* propagadas nas periferias de São Paulo na década de 1990, não buscavam outra coisa, se não atos de intervenção em favor da igualdade e da justiça social. O *rap* nacional se posicionou diante dessas questões e mostrou que a neutralidade só favorece a continuidade da “miséria na fartura” (Freire, 2018, p.100).

Segundo Garcia (2006), o tema violência no *rap*, transcende seu sentido mais óbvio e “espetacularizado”. O grupo Racionais MC's, imprime uma visão puramente objetiva sobre violência social em uma sociedade que carrega profundas discrepâncias que marcam as relações humanas. A ideia de resistência a valores de consumo, impregnada na sociedade capitalista, é o que marca a essência do *rap* nacional. Promovendo reflexões freirianas de que indivíduo que não tem consciência do processo de exclusão fomentado e

reproduzido pelo capitalismo, hospedará o opressor e alimentará o desejo de opressão.

Considerações finais

Pensar o rap como ferramenta de reflexão crítica das dinâmicas sociais urbanas, dentro das dimensões temáticas que envolvem racismo e desigualdade social, bem como a superação histórica e a luta por resistir e (re)existir, tornam a poética do *rap nacional*, verdadeiras crônicas sociais do cotidiano marginal. Assim como a *Pedagogia do Oprimido* defende uma pedagogia que “faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (Freire, 1974, p. 43), o *rap nacional* também está empenhado na formação consciente dos sujeitos, diante da opressão histórica que produz desigualdades e marginalidades da qual o *rap* é produto necessário e fundamental. Por isso a luta dos oprimidos será sempre um ato de amor, na qual se oporão com violência e repressão os “generosos opressores”. (Freire, 1974).

Referências

VIEIRA, Daniela; SANTOS, J. Racionais MC's: **Entre o Gatilho e a Tempestade**. Unicamp. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2018.

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

OLIVEIRA, Leandro S; SEGRETO, Marcelo; CABRAL, Nara L. C. **Vozes periféricas**: expansão, imersão e diálogo na obra dos Racionais MC's. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n.56, p.101-126, jun. 2013.

Racionais: Das Ruas de São Paulo Pro Mundo (2022). Juliana Vicente. Preta Portê. Brasil. 2023.

LOUREIRO, Roberto, C. **Arte, Cultura e Política na História do Rap Nacional**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros n. 63. abr. 2016 (p. 235-241).

GARCIA, Walter. **Elementos para a Crítica da Estética dos Racionais MC'S**. Campinas (SP), n. 7, nova série, 2º semestre (2013).

Desigualdade Racial na Educação Brasileira: um guia completo para entender o combate a essa realidade. Observatório de educação. 2023. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>. Acesso em: nov. 2023.

Hip-Hop é Considerado Patrimônio Imaterial do Distrito Federal. Brasil de Fato. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br>. Acesso em: nov. 2023.

Mano Brown Recebe o título de Doutor Honoris Causa da UFSB. Brasil de Fato. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefatoba.com.br/2023/11/04>. Acesso em: nov.2023.

DIÁRIO DE UMA PROFESSORA ESTRATEGISTA O RISO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM EM DESENHO

DIARY OF A STRATEGIST TEACHER LAUGHTER AS A LEARNING STRATEGY IN DRAWING

*Elisângela de Freitas Mathias*¹ – PPGAV-CEART-UDESC

Resumo

A partir de aproximações teóricas ao pensamento complexo de Edgar Morin (2015), no que se refere ao *programa* e a *estratégia*, bem como, ao pensamento de Gianni Rodari (1982) que trata da *fantasia*, do *acaso* e do *humor*, como elementos motrizes para processos criativos, serão relatadas as vivências de uma prática docente em desenho, com destaque para a aprendizagem do desenho de humor. Para isso, serão justapostos fragmentos de um diário de professora às ideias dos autores, para vislumbrar campos de intersecção no desenvolver da ação docente, cujas estratégias, para lidar com um programa de aprendizagem em desenho, encontram recursos e desvios na fantasia, na imaginação e no riso. Apresentando, desta maneira, algumas possibilidades de reconhecer na ação educativa, um processo aberto, receptivo aos encontros, experiências e surgimento de novos olhares sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Palavras-chaves: Edgar Morin; Gianni Rodari; Ensino das Artes Visuais.

Summary

Based on theoretical approaches to the complex thinking of Edgar Morin (2015), with regard to program and strategy, as well as the thinking of Gianni Rodari (1982) who deals with fantasy, chance and humor, as driving elements for creative processes, the experiences of a teaching practice in drawing will be reported, with emphasis on learning how to draw humor. To this end, fragments of a teacher's diary will be juxtaposed with the authors' ideas, to glimpse fields of intersection in the development of teaching action, whose strategies, to deal with a drawing learning program, find resources and deviations in fantasy, imagination and in laughter. Presenting, in this way, some possibilities of recognizing in the educational action, an open process, receptive to encounters, experiences and the emergence of new perspectives on oneself, on others and on the world.

Keywords: Edgar Morin; Gianni Rodari; Teaching Visual Arts.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART-UDESC em Florianópolis/SC, com orientação da Prof^a Dra. Mara Rúbia Sant'Anna. Mestra em Ensino de Artes, pelo PROF-ARTES, no Instituto de Artes da UNESP/São Paulo (2016-2018). Especialista em Linguagens da Arte pelo CEUMA-USP (2013). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais pela UNESP/Bauru (2005), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UNESP/Marília (1999). E-mail: belearte@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7876905288064925> Identificador Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8777-7482>

Introdução

A partir de aproximações teóricas ao pensamento complexo de Edgar Morin (2015), no que se refere ao *programa* e a *estratégia*, bem como, ao pensamento de Gianni Rodari (1982) que trata da *fantasia*, do *acaso* e do *humor*, como elementos motrizes para processos criativos, serão relatadas as vivências de uma prática docente em desenho, com destaque para a aprendizagem do desenho de humor. Para isso, serão justapostos fragmentos de um diário de professora às ideias dos autores, para vislumbrar campos de intersecção no desenvolver da ação docente, cujas estratégias, para lidar com um programa de aprendizagem em desenho, encontram recursos e desvios na fantasia, na imaginação e no riso. Apresentando, desta maneira, algumas possibilidades de reconhecer na ação educativa, um processo aberto, receptivo aos encontros, experiências e surgimento de novos olhares sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Para facilitar as aproximações teóricas à ação docente e vice-versa, serão transcritos na íntegra, trechos do diário da professora, em pontos que dinamizam as estratégias encontradas pela docente, diante das dúvidas e incertezas, das reflexões docentes e das ações criativas, ocorridas nas aulas de Arte, em que o riso surge como estratégia para uma disposição à um ensino e aprendizado de desenho.

Entre o programa e a estratégia

Terça-feira, maio.

Retorno às aulas após seis meses de licença gestante. Fiquei dois anos desligada dessa escola por estar atuando no Programa de Ensino Integral. Retornei à minha sede, onde sou efetiva. Misto de sensações. Pensei em começar a aula com investigações sobre como os alunos desenham sem propostas e estímulos. Recorri ao desenho livre. Fiz esta atividade em todas as salas que passei: 3º, 4º, 5º, 6º e 7º anos.

Quinta-feira, maio.

No 7º ano C, fiz a proposta para que desenhassem o que tinham vontade. Não demonstrei animação nem descaso. Apenas pedi que fizessem um desenho livre. A maioria dos alunos sentiram dificuldades em iniciar a proposta, argumentavam que não sabiam desenhar, não sabiam o que desenhar. Alguns esboçaram no caderno de desenho antes de passar para o papel sulfite 'definitivo'. Aos poucos

começaram. Um aluno veio entregar sua atividade e me pediu para que eu virasse o desenho para baixo para que ninguém visse o seu desenho. Alguns alunos (a maioria) demonstraram desinteresse na proposta. Notei que o fato de terem frequentemente essa proposta de atividade na vida escolar gerou tal desinteresse e desconsideração. No 7º ano A dois alunos vieram entregar a folha em branco dizendo que não sabiam desenhar, apenas copiar. Percebi preguiça nisso. Talvez descaso. O que fazer com isso? Com isso fazer o quê? (Notas da Autora).

Na escola, não é raro a ação docente se apresentar estática diante de organizações programáticas estanques, como é o caso do currículo, dos planos de aula, dos projetos pedagógicos, de conteúdos curriculares. A inércia não está no que é proposto nestes documentos, mas em como os seus conteúdos são dinamizados, seja pela sua compreensão ou pela postura didática dos docentes.

Qualquer programa de ensino, diante do imperativo da rigidez, pode provocar a imobilidade do professor, de modo a não haver espaço para uma possível flexibilização. Nele, tudo o que pode ser feito, tende a perpassar pelo programado, não havendo espaço para escapes, caso não seja ressignificada, a postura docente em prol de ações propositivas.

A complexidade em Edgar Morin (2015) pressupõe um pensamento estratégico de ação diante do que é apresentado como programado e aponta novas possibilidades de uma prática pedagógica voltada a permissão de um novo olhar para o conhecimento. Prática esta, que supõe um movimento constante e vigilante às brechas que os programas podem apresentar. Este autor, define *programa* como uma organização predeterminada da ação “que deve funcionar em circunstâncias que permitem a sua efetivação” (Morin, 2015, p.90) e *estratégia*, tudo o que faz contornos e desvios ao que está programado, opondo-se a ele. Neste sentido, o trecho do diário, exposto acima, faz referência ao incômodo que a professora sentiu ao constatar a apatia dos alunos em uma aula de Arte. A mesma apatia sentida por ela, por não saber o que ia encontrar após o período de distanciamento do trabalho. Porém, com o diferencial de estar vigilante às incertezas, fato que permite saber o possível caminho a trilhar. Essa vigilância, permitiu a professora movimentar pensamentos em torno daquilo que não estava satisfatório, assim como, procurar meios de modificar aquela

situação, tanto para ela como para os alunos. A seguir, o trecho que demonstra essa movimentação:

Segunda-feira, junho.

Pensei em desenvolver um projeto de ensino de desenho, que servisse de mediação da produção cultural da cidade, o Salão Internacional de Humor de Piracicaba. Para isso, iniciei uma pesquisa sobre o que os alunos consideravam engraçado e como eles pensavam que isso acontecia... (Nota da Autora).

Morin (2015), define que os programas não são infalíveis, eles funcionam perfeitamente enquanto encontram condições favoráveis à sua manutenção. Quando “(...) as circunstâncias externas não são favoráveis, o programa se detém ou fracassa” (Morin, 2015, p.90). As circunstâncias, neste exemplo, são os acasos e imprevistos ocorridos durante o curso de uma ação e o modo como são criados os mecanismos para lidar com esses infortúnios. É a partir deles que são acionadas as estratégias para desenvolver modos de ação, frente a tudo o que é possível prever.

No trecho do diário apresentado acima, é visível o desejo da docente em tratar de um aprendizado vivo e relacional do desenho, porém as suas investigações revelam que o desenho, para os alunos, é algo que precisa ser analisado e desejado. Desta maneira, além de investigar meios de trabalhar o desenho na sala de aula, a professora também, procura os meios de fazê-lo de forma atrativa para os alunos. Para tanto, busca nos alunos, as pistas às possíveis respostas de suas indagações e incertezas.

Quinta-feira, junho.

5º ano A: Hoje fizemos caricatura dentro do ‘esquema’ que venho utilizando: sem muita orientação, apenas focando a produção. Aconteceram fatos curiosos nesta aula, fato que me deixou um pouco mais animada com a vida de professora. Um aluno recorreu a um esquema de desenho que provoca a graça: quando vários personagens ficam atrás de um poste ou tronco de árvore, obviamente não escondendo todos os personagens, mas é um recurso bastante utilizado nos desenhos animados e gibis infantis. O mesmo aluno comentou comigo sobre a técnica, em tom divertido, perguntando se eu já tinha visto esse recurso.

Sexta-feira, agosto.

Hoje, um menino disparou: “Professora, já aconteceu de você estar desenhando e rir, assim, de repente?”. Provoquei: “De lembrar coisas engraçadas ou de ver o desenho?”. O menino sorridente soltou: “De lembrar coisas engraçadas...”. Penso eu: se o que é engraçado para um, tem graça para o outro. No que acham graça cada um deles? Que tipo de recurso utilizar para criar a graça num desenho? São diferentes tais recursos? (Notas da Autora).

Neste processo, ela descobre fatores além dos previstos por ela e, lidando com os acasos que pululam diante de si, inicia um processo de construção de saberes pautados nos processos de criação que os alunos trocam entre si e com ela. Percebemos que suas indagações a respeito do modo de aprendizagem de desenho dos alunos, é constantemente alimentada pelas devolutivas que estes mesmos trazem para ela. Aqui vale ressaltar o que Morin (2015) trata como o *ser auto-eco-organizador*, sendo aquele ao mesmo tempo que muda com suas ações o cenário ao redor, também modifica seu interior pelo resultado destas ações. Ações que são movidas por atos individuais na elaboração de estratégias capazes de transformar fatos do cotidiano em situações de aprendizagem. A esta argumentação, os seguintes trechos do diário são representativos. Neles são percebidas as movimentações internas que a professora aciona para pensar o inesperado como campo de aprendizado, além de vislumbrar nele um motivador de ação docente.

Sexta-feira, junho:

Na sala do 3º ano B, quando propus que desenhassem algo engraçado, uma aluna falou, em voz alta, algo sobre desenhar uma pessoa ‘cagando’. As crianças que estavam próximas dela riram. Ela repetiu a frase, dessa vez, mais alto e outras crianças que não ouviram da primeira vez, ouviram e riram. Ela percebeu que se dissesse “alguém fazendo cocô” ou “alguém com caganeira”, os colegas riam muito. Após várias experiências em provocar o riso dos colegas ela olhou para mim toda faceira e disse: “Viu? Eles estão rindo! Então é engraçado!” Penso que disso preciso fazer algo. O quê? Por onde ir? (Nota da Autora).

Segundo Morin, “a ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações” (Morin, 2015, p.90). A ação neste caso, impele o sujeito à uma receptividade aos encontros,

em um processo de abertura ao novo através de articulações entre suas experiências e a dos outros.

Em um movimento construtivo e constante, o sujeito atento e receptivo às mudanças do acaso, é capaz de elaborar estratégias para lidar com o que está estático em seu campo de saber e propor ações criativas que fogem deste determinado. Neste sentido, o inesperado é a matéria prima da aprendizagem, ao transformar o acaso em situações de aprendizagem e em ações didáticas.

A professora em questão, ao se dispor aos encontros, deixou o posto de observadora passiva dos resultados de suas ações, para ocupar um lugar de sujeito ativo, ou seja, estar sujeita às influências das ações dos alunos. Essa atenção sensível, de estar aberta ao processo de experimentação e pesquisa do fazer docente, colabora para uma atuação mais participativa dos alunos e dela mesma. Nestas práticas, o aprendizado se dá no mesmo momento da ação e das reverberações desta. O processo de aprendizado é construído à medida que a relação entre a docente e os alunos se amplia, na abertura ao acontecimento presente, fato que favorece o surgimento de novos olhares. Onde ambos, professora e alunos, ensinam e aprendem.

Quarta-feira, agosto.

4ºano A: Sala quieta. Resolvi investigar como o ditado de 'bibichos' (atividade que adaptei de Rodari) seria recepcionado pelas turmas dos 3º, 4º e 5º anos. Em todas as salas, percebi que o tom/clima de surpresa ao esperar que eu ditasse a mistura entre os bichos, gerou uma expectativa boa, uma ânsia alegre entre os alunos. A cada 'mistura' ditada os alunos soltavam gargalhadas apetitosas. Um caso que me motivou e me fez perceber o caminho do estímulo do riso para a prática do desenho foi uma menina (espoleta que só...) fazer o seguinte comentário: "Isso, é muito engraçado... kkkk". Disse a frase, logo após eu ditar 'baleia com minhoca'. Quanto mais absurda a combinação, mais risos brotavam entre eles. Seria o absurdo de imaginarem o resultado da mistura entre os dois bichos, o motivo do riso? Penso em realizar misturas menos improváveis, para verificar se riem e se acham tanta graça assim. Por exemplo, ovelha com coelho, gato com ovelha, etc. Seria isso a pontinha do icerberg para tratar outros assuntos, como o dadaísmo ou surrealismo? Existe desenho dadá (pesquisar...)? (Nota da Autora).

No fragmento acima, é notável que a professora acessa o seu conhecimento como modo de dimensionar a sua prática educacional a partir de

campos multidimensionais, como é o caso de relacionar os movimentos artísticos do surrealismo e do dadaísmo, à sua tentativa de encontrar um modo de criar uma estratégia de aprendizagem de desenho. Além disso, apresenta uma ação autoral, na qual adaptou o pensamento do escritor italiano Gianni Rodari (1982) para as suas atividades investigativas em sala de aula.

A atividade proposta pela docente, na qual intitulou de Bibichos (Figuras 1 e 2), é uma releitura da atividade intitulada de O Binômio Fantástico², que apresenta a proposta de juntar duas palavras escolhidas ao acaso e criar uma história com elas. Para facilitar a convivência 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. Nos exemplos acima (Figuras 1 e 2), é possível verificar o resultado de suas proposições, adaptadas do livro de Rodari (1982), para uma prática de desenho acionada pela fantasia, imaginação e comicidade. Ao juntar dois animais em um só, a professora conta não apenas com o repertório imagético que o aluno alimenta a partir do contato com a sua realidade social e cultural, mas também, favorece a criação de imagens autorais a partir desses referenciais.

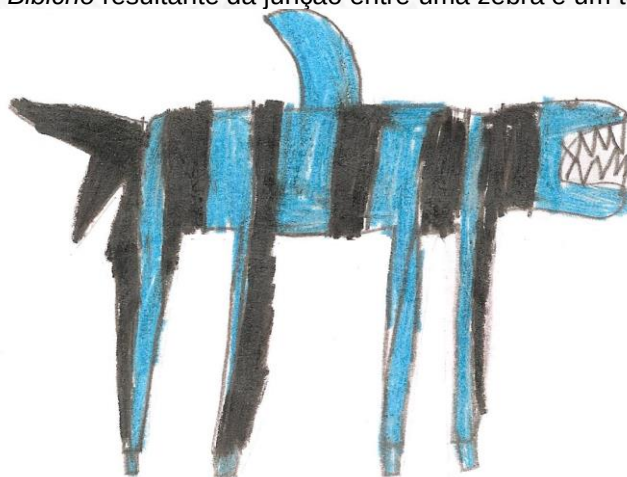
Fig. 1: *Bibicho* resultante da junção entre uma galinha e um dinossauro. André, 10 anos.



Fonte: Acervo da autora

² Capítulo 4, do livro *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari.

Fig. 2: *Bibicho* resultante da junção entre uma zebra e um tubarão.



Fonte: Acervo da autora

O que Rodari (1982) propõe no livro *Gramática da Fantasia*, se alicerça nas práticas poéticas do movimento surrealista. O seu principal expoente, André Breton, no *Manifesto do Surrealismo*, publicado no ano de 1924, defende o acaso como uma situação de aprendizagem pela expressão ‘*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 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. As investigações da professora, revelam que o seu pensamento multidimensional, distingue e une, ao invés de isolar e separar os campos de conhecimento, contribui para a consolidação de uma estratégia de ação docente pautada no conhecimento da teoria pela prática, ao estabelecer relações entre uma e outra. Porém, é necessária a compreensão de que uma

postura investigativa em sala de aula exige esforço, vigilância, tempo e trabalho. Uma vez que o professor, como um pesquisador de si mesmo, se transforma a partir das adversidades do meio em que atua e transforma a sala de aula em um sistema aberto para os acontecimentos, sejam eles favoráveis ou não. Por vezes, a criação de estratégias pode não ser suficiente para a consolidação de algo, uma vez que não depende apenas da intenção, mas também, das condições do ambiente em que se desenrola. No trecho abaixo, é perceptível os esforços que a professora exerce para dar sentido à sua ação docente, ao questionar suas certezas e abrir espaço para as dúvidas:

Terça-feira, setembro.

Estou perdida em meio aos vários propósitos que tenho nesta pesquisa. Sinto que não avancei tanto quanto gostaria. Não cheguei a nenhuma conclusão certa, apenas vislumbres sobre as propostas de desenho que incitavam o riso pelo absurdo. Onde quero chegar com isso? A quem pode interessar? Me interessa? (Nota da Autora).

A ação da professora se ancora na ideia de *erro* e *ilusão* de Morin (2015) que os considera como fatores inseparáveis do conhecimento. Este autor trata o conhecimento como uma interpretação da realidade feita a partir da percepção que o sujeito tem dela. Como toda interpretação, o conhecimento é suscetível aos diferentes pontos de vista, diferenças culturais e sociais, o que faz com que sua estrutura seja constantemente reconstruída. Ao explorar as possibilidades dos possíveis erros e questionar o seu próprio conhecimento, a professora ao mesmo tempo que modifica suas estruturas de percepção e seu próprio comportamento, também cria condições de se aproximar de uma realidade e adaptá-la. Morin (2015), define a atitude estratégia como uma aposta a ser feita, uma ação que interage com outras ações, em que o autor da ação aprende a reconhecer, acompanhar os fatores das interações e estar alerta para o inesperado.

Rodari como uma estratégia

O pedagogo, jornalista, escritor e poeta Gianni Rodari (1920-1980) 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. Inspirado nos ideais do movimento trabalhista italiano, Gianni Rodari escreveu produções infantis e literárias para o jornal comunista italiano *L'Unità*, 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 tratava dos valores e princípios que deveriam nortear a sociedade e defendia o poder da imaginação e da fantasia para tal transformação. Para o autor, é necessário estimular a fantasia para a reformulação do 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. Rodari (1982) defende o uso da fantasia como uma forma de estabelecer uma forma de relação ativa com o real, propondo uma pedagogia de valoração 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).

No livro *Gramática da Fantasia*, Gianni Rodari apresenta as experiências vivenciadas com a fantasia e a imaginação, ao longo dos anos em que atuou como professor e escritor. Os quarenta e cinco pequenos capítulos, mesclam diferentes correntes teóricas e metodológicas, que apresentam o conceito de *binômio fantástico*³ como elemento motriz para a fantasia. Essa fantasia apresentada por Rodari (1982) é fator indissociável de um tipo de humor que suscita um riso cúmplice àquele que absorve suas propostas, provocado pelo viés fantástico da brincadeira, do jogo, do *nonsense* e do estranhamento. Ele defende o riso como elemento vital na criação de histórias, além de considerar

³ O autor explora técnicas de invenção, a partir de uma expressão denominada de binômio fantástico, que consiste em agrupar palavras que não pertençam ao mesmo campo semântico e que produzam estranhamento ao serem unidas.

um instrumento de conhecimento, dado o fato, de que o riso é gerado a partir das oposições que friccionam a imaginação e a fantasia em prol de processos criativos.

O tipo de humor proposto no livro *Gramática da Fantasia*, se apresenta como uma atitude *estratégica* (Morin, 2015) de ação didática frente ao *programa* de ensino do desenho de humor vislumbrado pela professora. Nos trechos abaixo, é notável a intenção da professora em estruturar um esquema de aprendizagem em desenho, a partir da interpretação que ela fez do livro de Rodari (1982) e adaptou para atividades de criação gráfica. Ao transpor o conhecimento do campo da linguística e literatura, para o das Artes Visuais, em especial o desenho pretendido de humor, a professora cria relações de interação entre estes dois campos de conhecimento e busca na intersecção entre eles, um apoio metodológico para processos criativos em desenho a partir do riso como elemento motriz.

Segunda-feira, outubro.

Resolvi reagir! Defini três atividades que adaptei para o desenho das atividades de Gianni Rodari. As atividades: Prefixo arbitrário, "O que aconteceria se..." e "Bibichos". Penso que pode ser interessante variar um pouco e inserir outras coisas juntas. Tipo, cada aluno escreve um substantivo num pedaço de papel e depois sorteio dois para criar o desenho. Gostaria de fechar nestes três/quatro exercícios práticos para verificar/observar a reação dos alunos às propostas, se acham graça, se riem, se se sentem motivados a desenhar, se sentem dificuldades em montar graficamente o pensamento, se tem dificuldades de elaborar mentalmente os desafios propostos. Observar se quando acham a graça, eles se libertam de medo e possíveis bloqueios e se sentem estimulados a desenhar. Esse é um ponto. Outro seria, a intencionalidade de desenhar algo engraçado. Quando eles têm a intensão, qual o recurso gráfico que utilizam para expressar o humor? Quais os recursos apelativos à graça?

Segunda-feira, outubro.

3º e 4º anos: Iniciei a aula explicando o que era prefixo e o significado do arbitrário. Que o prefixo vem antes da palavra que queremos utilizar e que geram sentidos diferentes, dependendo do que pretendemos expressar. Casado: descasado. Conhecido: desconhecido. Formiga: maxi, mini, macro, super, tri formiga. Arbitrário era o significado de comando, de quem dita a regra. Depois disso, iniciei o ditado com a palavra 'zumbi' (imaginei as possibilidades cômicas dessa palavra e também por ser algo simpático à maioria dos alunos). Depois do 'zumbi', dei 'trizumbi', risos e mal entendidos, pois alguns alunos

pensaram que era para ser três zumbis dispostos lado a lado. Nas duas salas ocorreu tal dúvida. Os demais prefixos foram: super, mini, micro, anti e semi. Nas duas salas percebi risos, entusiasmo, ideias criativas e livre iniciativa. Alunos riam sozinhos de suas produções e convidavam os alunos para ver e compartilhar do riso e do desenho engraçado. (Notas da Autora).

Os processos criativos em Rodari (1982) são vivos, dialógicos e relacionais, fato que, pode estimular as vivências coletivas em torno do saber estético da Arte e ampliar conhecimentos, a fim de explorar as potencialidades das linguagens artísticas, em especial o desenho, nas práticas em sala de aula. As atividades adaptadas de Rodari (1982) sugeridas pela professora aos alunos, reforçam a comicidade atrelada ao estranho das propostas, bem como, estimulam movimentos imaginativos que podem auxiliar em processos criativos em desenho.

Riso, desenho, risos e desenhos

Quinta-feira, novembro.

4º ano B: A classe não ficou tão à vontade com as propostas no início do ditado. Teve aluno dizendo: “Não quero fazer!”. Logo após o terceiro prefixo ditado, escutei do mesmo menino, que disse rindo: “O meu zumbi tá muito dá hora!”. Um aluno com baixíssimo desempenho escolar desenhou zumbis muito criativos e estava empolgadíssimo (Nota da Autora).

Terça-feira, novembro.

3º ano A: Percebi que as referências de zumbis dos alunos são: Zumbilândia (filme) e Minecraft (jogo). Classe atenta. Troca de lugares para cada aluno ver o desenho do outro. Um aluno perguntou: “Por que zumbi é tudo regaçado professora?” Sem tempo para pensar, respondi perguntando: “Por que é um vivo quase morto! Ou um morto quase vivo?”. À medida que o ditado aquece, aparecem os risos e o entusiasmo aumenta (Nota da Autora).

Terça-feira, novembro.

4º ano A: Quando dei ‘microzumbi’, um aluno, o mais sagaz e bem humorado da sala, disse para o colega: “Daí você vai achar que é um mosquito te picando, mas quando reparar vai ver que é um microzumbi”. Meu coração, como fica? (Nota da Autora).

Sexta-feira, novembro.

4º ano A: Classe bem-humorada que sempre cria muitas hipóteses para as propostas. Escutei o comentário de um aluno para

um colega: “Essa festa não vai dar ninguém” ao ditar a comanda “festa na barriga da baleia”. Percebi os risos mais soltos, a classe se divertindo com as propostas e criando outras novas. Muitas especulações risíveis sendo criadas no momento em que desenhavam (Nota da Autora).

Segunda-feira, novembro.

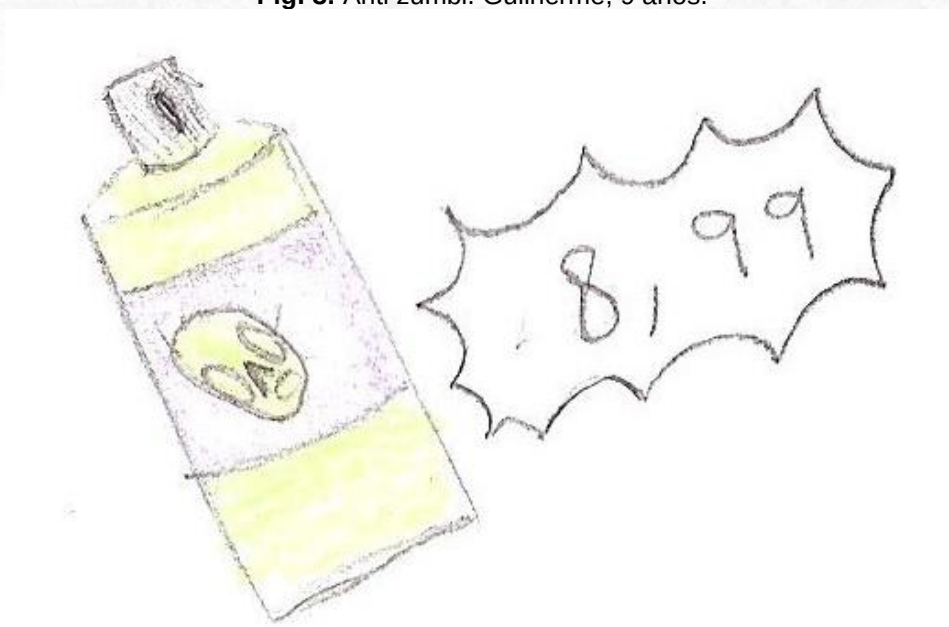
3º ano B: No ditado da hipótese fantástica “Dinossauro na balada”, uma menina veio me dizer: “Se fosse aquele dinossauro que voa, só ia assustar o povo, não ia fazer mais nada, né ?!” (Nota da Autora).

Segunda-feira, novembro.

5º ano A: Pedi sugestões de hipóteses fantásticas para os alunos e uma aluna veio com a proposta: “Vaca jogando Pokémon Go”. Achei interessante. Quando ditei a hipótese fantástica, a classe se empolgou e surgiram várias discussões a respeito desse jogo. Uns diziam que era coisa do demônio, outros dizendo que não tinha nada a ver. Outros diziam que muita gente morreu ou tiveram o celular roubado. Neste debate, uma aluna veio me confidenciar: “Professora, eu roubei o celular dela”. Perguntei: “De quem?”. “Dá vaca”, respondeu faceira e contente com a sua ação (Nota da Autora).

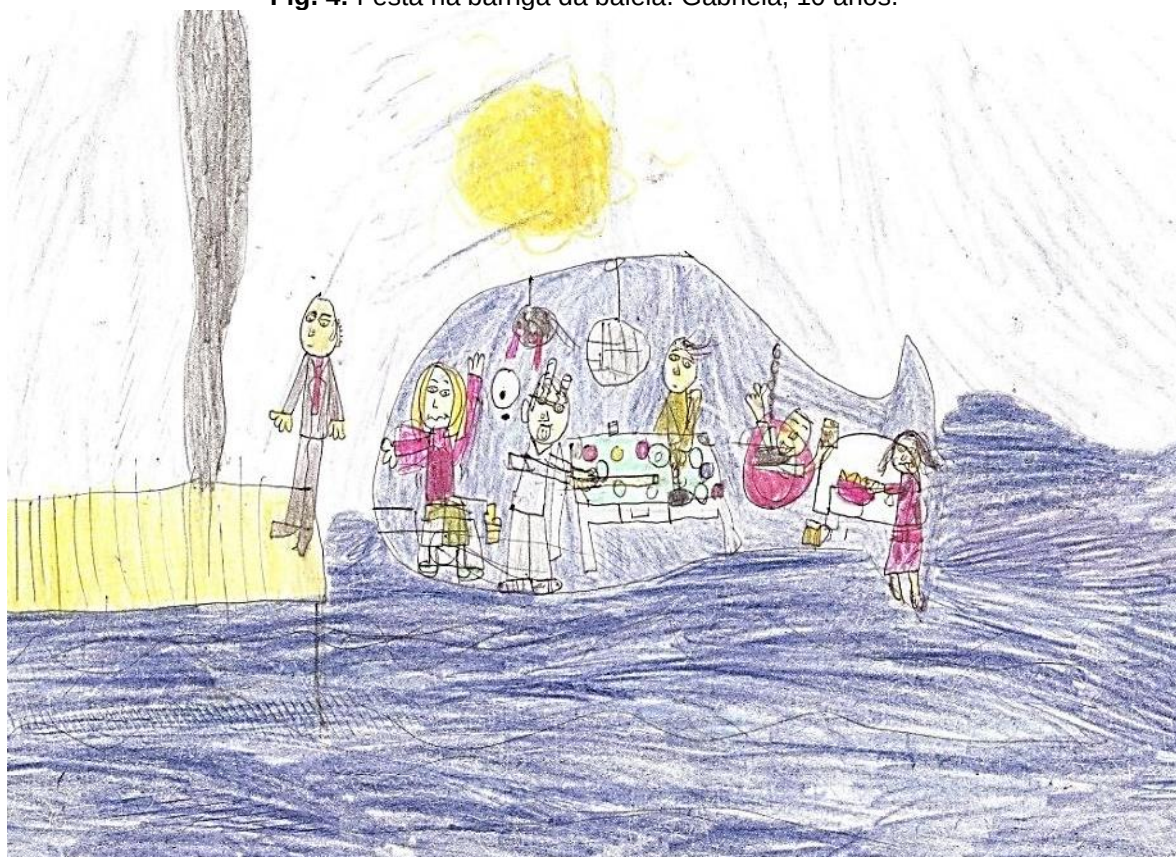
Ao analisar os fragmentos escritos pela professora, é percebida a sua postura e ação docente, como fundamentais para estimular nos alunos uma prática desenhista. Estar atenta aos acontecimentos que surgem no ambiente da sala de aula é fator decisivo para uma atitude estratégica de ensino e aprendizagem na escola. Em se tratando de aulas de Arte, as investigações da docente trataram das incertezas, dos encontros e das interações entre campos de conhecimento como matéria para processos de criação, o que favoreceu possibilidades para que os alunos praticassem o desenho. Neste processo, ela encontrou no riso, um modo de estimular os alunos à prática de criar desenhos, a partir das propostas adaptadas do livro Gramática da Fantasia, de Gianni Rodari. Vide nas Figuras 3, 4, 5 e 6:

Fig. 3: Anti zumbi. Guilherme, 9 anos.



Fonte: Acervo da autora

Fig. 4: Festa na barriga da baleia. Gabriela, 10 anos.



Fonte: Acervo da autora

Fig. 5: Dinossauro na balada. Brenno, 11 anos.



Fonte: Acervo da autora

Fig. 6: Vaca jogando Pokémon Go. Maria Vivian, 10 anos.



Fonte: Acervo da autora

A imaginação e fantasia afloradas pelas provocações inventivas que as propostas de Rodari (1982) incitaram, fez surgir de maneira, leve e espontânea, uma prática em desenho que movimentou processos criativos entre os alunos.

Para Edith Derdyk (1994), o desenho transita entre territórios sensíveis e inteligíveis, que vão da técnica à expressão, vice e versa, ou, como queiramos que ele se apresente. O desenho serve a todos de modos únicos, às vezes como uma representação de um real, outras vezes como a materialidade de um pensamento, um sentimento, uma intenção, um desígnio.

No desenho, o sujeito, ao estabelecer relações entre o mundo real e o imaginado, projeta o que vê, o que conhece, o que memoriza, o que imagina, o que apreende destas interações. Desse modo, o sujeito tem uma visão anterior ao traço, uma visão que não é a realidade em si, mas sua potência futura. Num processo de gestar uma imagem, ele estabelece relações das suas vivências com o mundo natural e cultural, e cria esquemas para compor sua nova estrutura gráfica⁴. Neste sentido, o riso gerado em sala de aula e provocado por uma ação docente aberta aos encontros incertos, se revelou 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.

O relato de observação que a professora faz de suas aulas, demonstra que o riso derivado da fricção entre fantasia e realidade gerou formas de expressões sensíveis entre os alunos. Além do próprio ato de desenhar, o clima instaurado no ambiente da sala de aula, incentivou outras atitudes favoráveis ao aprendizado, como desenhar junto, compartilhar desenhos, organizar e expressar ideias, atitudes criativas, entre tantas.

Considerações

Na escola, o maior impeditivo de um aprendizado vivo e dialógico, não são os programas curriculares rígidos e intransponíveis. Na maioria das vezes, a própria postura docente, diante das ações didáticas não favorecem o aprendizado de modo significativo.

⁴ Quando apresento o termo *desenho*, me refiro ao desenho como expressão de um pensamento. Ver mais em: DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho: O Desenvolvimento do Grafismo Infantil**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

Lidar com formas vivas de aprendizado requer sujeitos inquietos e abertos às incertezas cotidianas. Exercer a ação de se estar disposto aos encontros e acasos é um modo de buscar meios de transformá-los em situações de aprendizagem e na construção de conhecimentos.

Ao trazer a dúvida como matéria a ser explorada em suas ações didáticas, o docente, amplia as possibilidades de agir estrategicamente diante do que está programado. Cabe ao docente, o movimento inicial.

Apesar do livro *Gramática da Fantasia* não tratar especificamente da Arte, suas propostas podem ser pensadas como uma estratégia educativa em Arte, ao lidar com os programas de aprendizagem deste campo de conhecimento, uma vez que seus processos criativos, encontram recursos e desvios na fantasia, na imaginação e no riso. Desta maneira, o livro favorece algumas possibilidades de reconhecer no processo educativo em Arte, um processo aberto, receptivo aos encontros, experiências e surgimento de novos olhares sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Para isso, se faz fundamental o cultivo de um *olhar rodariano* para o ensino e a aprendizagem da Arte. Em uma prática artística que destaque o lugar da imaginação e da criatividade no processo educacional, que aguace nos sujeitos as várias formas de olhar e pensar o mundo, trazendo as oposições para uma interação, para estar junto, rindo, no cotidiano escolar, com o nobre intuito de complementar estrategicamente, o real programado a que estamos submetidos.

Referências

BRETON, André. **Manifesto do Surrealismo**. 1924. Disponível em: <https://www.colegiodearquitetos.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Manifesto-de-breton.pdf>. Acesso em 04/08/23.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**: O Desenvolvimento do Grafismo Infantil. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

GUÉRIOS, Ettiène; BATISTELLA, Michelle Padilha. **Programa, estratégia, movimento, criatividade: eixos na ação didática em uma perspectiva de complexidade**. Debates em Educação, Maceió, v. 12, n. 28, p. 665-676, Set/Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9952> Acesso em: 22 de maio de 2023.

PIRACICABA, Prefeitura do Município de. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Rede Municipal de Piracicaba**. Coordenação de Sandra Helena Perina; Salvia T. Barella Medina e Nély Guidolin Lima. Piracicaba: Prefeitura do Município, 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa, 5ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RODARI, Gianni. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

DISSEMINARTE: UMA BANCA DE ARTE EM PRAÇAS E FEIRAS DE SANTA MARIA DA VITÓRIA E SÃO FÉLIX DO CORIBE

DISSEMINARTE: UN PUESTO DE ARTE EN PLAZAS Y FERIAS DE SANTA MARIA DA VITÓRIA Y SÃO FÉLIX DO CORIBE

Dielly Silva Alves¹ - UFOB

Violeta Pavão² - UFOB

Resumo

O presente artigo apresenta e analisa a execução do projeto de extensão universitária *Disseminarte*, realizado em 2022, nas cidades de Santa Maria da Vitória e São Félix do Coribe/BA. Para isso, investiga o possível potencial artístico-pedagógico que a intervenção de uma banca de arte em feiras e praças e as relações interpessoais estabelecidas em tais espaços podem gerar. O texto conta, principalmente, com as referências do Grupo GIA, a partir de MUNHOZ (2004) e dos Domingos de Criação, idealizados por Frederico de Moraes em GOGAN (2017). A pesquisa aponta para o espaço público enquanto ferramenta de subversão dos modos de se aprender e refletir sobre arte e a necessidade de fortalecimento da relação entre a comunidade acadêmica e local.

Palavras-chave: cidade educadora. artes visuais. disseminarte. extensão universitária

Resumen

Este artículo presenta y analiza la ejecución del proyecto de extensión universitaria *Disseminarte*, realizado en 2022, en las ciudades de Santa Maria da Vitória y São Félix do Coribe/BA. Para eso, se investiga el posible potencial artístico-pedagógico que pueden generar la intervención de un puesto de arte en ferias y plazas y las relaciones interpersonales que se establecen en dichos espacios. El texto se apoya principalmente en las referencias del Grupo GIA, de MUNHOZ (2004) y de los Domingos de la Creación, idealizados por Frederico de Moraes en GOGAN (2017). La investigación apunta al espacio público como una herramienta para subvertir las formas de aprender y reflexionar sobre el arte y la necesidad de fortalecer la relación entre la comunidad académica y la local.

Palavras-Clave: ciudad educadora. artes visuales. disseminarte. extensión universitaria

¹ Estudante de Artes Visuais (Licenciatura) pela Universidade Federal do Oeste da Bahia, possui pesquisa nas áreas de arte e educação, mediação cultural, comunidade e cidade. Foi contemplada como bolsista no Programa de Apoio à Extensão Universitária - Estudante Protagonista com os projetos *Disseminarte* (2022) e *Disseminarte-educa* (2023). Email: diellyarteeducadora@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2921403142423887>.

² Professore-artista-pesquisadore, mestre em Arte e Cultura Contemporânea (UERJ) e está professore no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Pesquisa as relações entre arte, cidade, corpo e educação em diversas linguagens. Email: violetapavao@ufob.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5132-9856> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9062689067165063>.

Introdução

Disseminarte é um projeto de Extensão Universitária, contemplado com bolsa pelo programa Estudante Protagonista, edital nº02/2022 da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). O projeto aconteceu durante seis meses no ano de 2022 e foi desenvolvido nos pontos de maior fluxo de pessoas, os espaços das Feiras da Agricultura Familiar do município São Félix do Coribe e a Feira da Agricultura Familiar e Praça do Jacaré em Santa Maria da Vitória, ambos no oeste baiano. Tais espaços públicos foram escolhidos para a realização de experiências artísticas entre estudantes universitários dos cursos de Artes Visuais e Publicidade e Propaganda do Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória (CMSMV) e a comunidade local.

A partir de provocações artísticas, a proposta deste trabalho consiste em refletir sobre os espaços públicos urbanos enquanto espaços pedagógicos. As cidades onde as práticas foram realizadas são vizinhas e banhadas pelo Rio Corrente, e conforme aponta Brandão (2010), o rio tem sido um importante canal de deslocamentos de mercadorias, pessoas, histórias e arte desde antes da expansão agrícola e pavimentação rodoviária na região. O cruzamento do rio faz parte do trânsito de muitos moradores cotidianamente, como é o caso da proponente do projeto em questão, que agora pensa este trajeto a partir das trocas de produções artísticas de estudantes universitários, artistas locais e o público espontâneo das feiras e praças.

O presente artigo visa discutir sobre a práxis a partir da ação artística não convencional, em uma cidade do interior, na qual seja possível abordar como a subversão de espaços geralmente utilizados para fins comerciais e lazer em um ambiente de troca de saberes. A partir de reflexões existentes nos eixos arte, educação, cidade, comunidade, nos debruçamos na tentativa de responder ou criar novas perguntas a partir das seguintes: Como os espaços públicos podem contribuir para a realização de experiências artísticas entre comunidade acadêmica e local? Como reduzir o abismo entre a arte acadêmica e a sociedade?

Para estes mergulhos artístico-pedagógicos, torna-se importante a abordagem das referências que influenciaram, desde o princípio, a criação do projeto *Disseminarte*, que surgiu a partir de reflexões enquanto a proponente cursava o componente curricular Arte e Cidade e se estendeu como uma proposta de atividade prática para o componente curricular Mediação Cultural durante os anos de 2020 e 2021. A escrita do mesmo foi idealizada em tais momentos, e o desejo de realizá-lo seguiu latente nos pensamentos da proponente, mas sua realização prática foi adiada pelo cenário mundial da pandemia do covid-19 a qual estávamos acometidos nesse período. Assim sendo, grande parte do referencial teórico apresentado a seguir foi acessado a partir dos componentes acima citados, provocando o desejo de pesquisar cada vez mais a relação arte-educação-cidade-comunidade.

Espaço público como espaço pedagógico

Os municípios de realização do projeto carecem de instituições, investimento e planos de cultura, como museus e galerias, fomento ao efetivo funcionamento dos centros culturais e associações já existentes, para que exista uma democratização do acesso a vivências artísticas. Deste modo, o *Disseminarte*, ao inserir as bancas de arte nas cidades, instaura um espaço efêmero de fruição e discussão de arte com a comunidade.

A escolha da aplicação do projeto de extensão no formato de improvisação, tendo a “precariedade” como característica identitária, se justifica a partir da referência de arte pública urbana contemporânea do grupo GIA (Grupo de Interferência Ambiental)³ que, assim como o presente projeto, visa a produção e recuperação de memórias espaciais. O grupo interfere na realidade das comunidades ao instalar uma lona amarela que denominam como “caramujo”, pois segundo eles, a semelhança com o molusco tem como objetivo a ideia de transportar a casa por toda parte.

Tendo essa “improvisação” pensada, o projeto se desenvolve a partir da demanda percebida na comunidade e as propostas dos artistas proponentes e

³ <https://giabahia.blogspot.com/>

colaboradores da comunidade acadêmica enquanto mediadores, a partir de trocas sobre linguagens artísticas diversas, na perspectiva da produção e conhecimento dialogado entre a produção artística feita por estudantes acadêmicos e pela comunidade local, agregando saberes mutuamente ao reconhecer as práticas artísticas presentes nas práticas cotidianas a fim de intervir mediando essa práxis.

Convidamos a essa reflexão teórica os estudos sobre os Domingos de Criação no MAM em 1971, tendo enquanto idealizador Frederico de Moraes e ao desempenhar a função de curador independente, dentre as muitas exercidas ao longo da sua carreira, nas escritas de Gogan (2017). Moraes nos propõe considerar o ambiente do parque do MAM como espaço cultural, o que traz ao *Disseminarte* o desejo pelas trocas de referências e a produção de arte em meio à comunidade.

Diferentemente dos Domingos de Criação, cuja proposta se baseava em domingos com materialidades temáticas “isoladas”, o presente projeto se abre para diversas possibilidades: em alguns momentos a banca era composta com uma quantidade exagerada de materialidades que dialogavam ou não entre si, a fim de convocar a curiosidade dos participantes para diálogos diversos relacionados à arte; e em outros, foram escolhidos temas específicos para as trocas e oficinas. Dentre o acervo levado para se discutir desenho, por exemplo, vinham peças de cerâmica, gravuras e matrizes, para que, a partir da curiosidade do espectador, o diálogo sobre as produções artísticas, materialidades, ferramentas, processos pudessem transcender os limites estabelecidos de um tema específico definido. Por outro lado, também foi possível observar que um tema específico pode proporcionar um aprofundamento de técnicas e processos criativos.

Quanto à escolha dos espaços - praças e feiras - esta se deu no intuito de desmistificar tanto o fazer artístico quanto às práticas educativas como propriedade do ambiente museológico, escolar ou acadêmico. Para o Grupo GIA:

O GIA costuma eleger diferentes espaços da cidade – sejam eles públicos ou privados – para atuar, gerando questionamentos acerca da problemática que permeia esses espaços e a cidade como um todo. É no cerne da simbiose entre *espaço público urbano e político* que opera o GIA: buscando, através das suas ações/intervenções, fazer os cidadãos interagirem com seu entorno e refletirem sobre as questões que o permeiam, utilizando como dispositivo a arte e suas linguagens contemporâneas hibridizadas. (Munhoz, 2004)

Além de todos os objetivos acima mencionados, a experiência de intervenção espacial teve importante contribuição na relação entre os estudantes dos cursos do CMSMV e suas produções, já que ultrapassou a apresentação do trabalho ao final do componente curricular que deu origem a ele, gerando uma ambiente de troca. Deste modo, notamos a importância da interação entre os acadêmicos para uma ampla compreensão do que vem sendo produzido no centro. A UFOB não possui uma galeria expositiva ou museu e tampouco um acervo de produções, portanto, os processos costumam ser realizados, apresentados, levados para casa, doados ou esquecidos.

Encontros do Disseminarte

Muitas vezes as produções artísticas ficam presas nos muros da universidade, nos quartos dos estudantes, na imaginação e nos ateliês dos artistas locais, o que leva a comunidade a considerar a arte uma realidade muito distante da vida cotidiana. Sobre o nosso papel social enquanto arte-educadores em formação Forquin (1993, p.168) defende que “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”. Através desta compreensão, torna-se indispensável reconhecermos na sociedade a predisposição ao desenvolvimento de práticas artísticas que podem aproximá-la das práticas desenvolvidas no ambiente acadêmico.

Acerca da academização da arte, Tadeu Chiarelli (2002) nos provoca à reflexão sobre a formação identitária da arte brasileira, passeando na história majoritariamente constituída pelas práticas artísticas artesanais e populares,

questionando a segregação entre arte erudita e arte popular, que perdura até a atualidade. Tais pontos de observação colocam em cheque a estruturação da arte enquanto sistema acadêmico e questionam a validade deste sistema que desprezou a importância de nossas origens para a formação da arte brasileira, afro-brasileira e indígena. Esta discussão alimenta o projeto em questão, uma vez que ele pressupõe uma abertura de fluxo de conhecimento entre academia - comunidade.

Considerando que todos somos seres dotados de saberes, práticas artísticas e realidades diversas, em um texto que trata da arte-educação na contemporaneidade, ressaltando a importância da formação cultural do sujeito, Fusari e Ferraz nos despertam para a relação “homem-mundo” (embora o termo, que diante no cenário atual esteja um tanto quanto desatualizado, pois reduz a humanidade ao termo “homem”). O trecho nos propõe questionar sobre o que é arte e o que estamos fazendo para que a arte cumpra o seu papel formador e alcance os mais diversos públicos.

A arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo. (Fusari, FerraZ, 1993, p. 19).

Logo, compreende-se que a mudança começa a partir de pequenas ações, ou seja, o desenvolvimento da relação sociedade-mundo pode ser gerado, na contemporaneidade, segundo Rejane Coutinho, a partir do potencial presente no ato de mediar, transplantando da instituição para o mundo o “arte/educador como mediador para além do ensino formal, como um espaço de enfrentamento das concepções de arte, cultura e educação que permeiam o campo de ação.” Coutinho (2013, p.50). No caso do *Disseminarte* buscar mediar o conhecimento nos espaços públicos, através do entusiasmo dos passantes, algo que se deu, principalmente, através da provocação visual do ruído causado pela barraca de arte não comercial em locais de intenso comércio como as praças e feiras.

Então, durante os encontros surgiram outras pautas de diálogos a partir dos temas que foram marcantes por serem levantadas pelo público e conduzirem as falas seguintes entre público e mediadores de maneira sutil, livre de todo o peso presente em uma aula institucionalizada, onde muitas vezes essa comunidade não se encontra em um momento de “aprendizagem entusiasmada”, conforme o nos apresenta as teorias propostas por bell hooks (2017).

Esse entusiasmo acima descrito, pôde ser identificado no momento em que um grupo de senhoras parou próximo à banca e, ao identificarem nas peças expostas alguns objetos cerâmicos, uma delas falou sobre instrumentos utilizados por ela para a fabricação e a queima de peças cerâmicas na região em meados da década de 1970, e a partir de questionamentos sobre o processo de produção na universidade, a proponente pôde introduzir alguns termos e ferramentas utilizadas na atualidade, conhecidas como estecas e bem como as ferramentas básicas para a produção da xilogravura, denominadas de goivas e a diferença entre as materialidades de cada linguagem visual, bem como, o uso de suportes alternativos como no caso da isogravura.

Um exemplo das trocas estabelecidas foi quando um vendedor ambulante (Fig.1) se aproximou, curioso, sobre o que estávamos oferecendo ali, e o convidamos para fazer um desenho, então ele perguntou “é de graça?” Ao respondermos que sim, e que era uma ação da universidade, ele se juntou ao nosso grupo e começou a falar sobre sua infância, que precisou largar a escola para trabalhar, e que desde então não havia mais feito o que tanto gostava, que era desenhar. Ele relatou que conseguiu voltar no tempo naquele momento, nos presenteando com além do desenho feito por ele, um pouco da sua história.

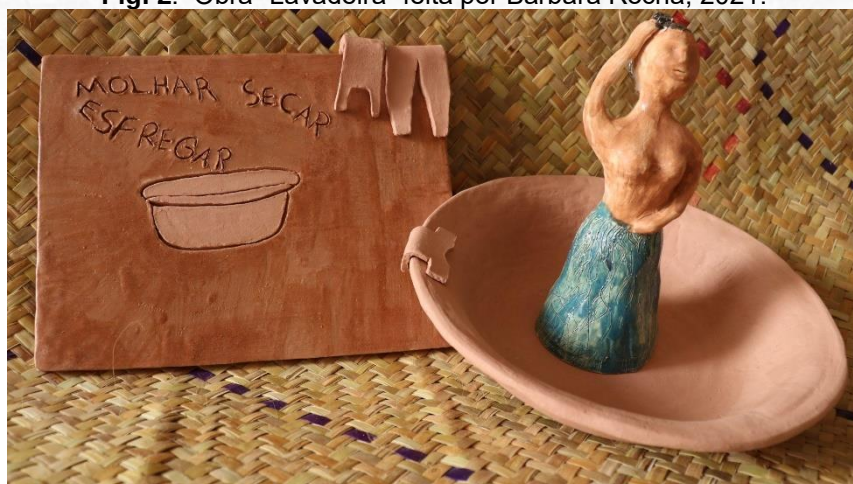
Fig. 1: Desenhador de histórias, São Félix do Coribe, 2023.



Fonte: acervo do projeto Disseminarte.

Duas professoras da zona rural do município de São Félix do Coribe, apareceram com alguns dos seus estudantes que visitavam a feira naquele momento e começaram a perguntar sobre os trabalhos que estavam ali para compreender os processos criativos. Conversamos sobre cadernos de desenho, como era essa relação do desenhar na universidade e a rotina com o caderno para o desenvolvimento do traço; dialogamos sobre cerâmica ao trazer o processo da colega Bárbara Rocha que trata das lavadeiras do Rio Corrente (Fig. 2) em suas peças e a importância dessa memória de infância da artista para o desenvolvimento dessa pesquisa visual. Este momento contribuiu para que compreendêssemos, enquanto futuros professores, a importância de ter o material físico e a experiência prática, para além dos livros sempre à mão em nossas aulas, pois por vezes uma das professoras dizia “olha aquela peça, era daquilo que eu estava falando para vocês naquele dia” apontando para uma matriz de gravura.

Fig. 2: Obra “Lavadeira” feita por Bárbara Rocha, 2021.



Fonte: acervo do projeto Disseminarte.

Seguimos nesse episódio para o momento em que uma das alunas compartilhou conosco que desenvolvia aquela técnica de tapeçaria de uma das peças que foram apresentadas, disse que ela já chegou a vender alguns tapetes e nos questionou sobre o trabalho dela ser ou não ser arte. Surgiu um diálogo sobre a relação entre arte e artesanato e a intenção relacionada às duas maneiras de produzir, que no caso da arte está mais ligada com uma pesquisa de símbolos e significados. Como exemplo, a proponente citou a carranca da praça a qual estávamos próximos e todas as epistemologias por trás dessa figura *zooantropomorfa*⁴, os elementos visuais escolhidos para passar a mensagem proposta, e que o trabalho artístico consiste na reflexão sobre alguma questão/situação vivenciada pelo artista que a produz. Ou não.

A produção têxtil no acervo desse encontro foi produzida e disponibilizada pelos colegas e artistas Isaque Xavier, Nara Souza e Bárbara Rocha. Após ser questionada sobre como era desenvolvido o processo de criação dos tapetes, a moça respondeu que a cor era de acordo com a disponibilidade de retalhos no momento e que a preocupação na produção era com o tamanho desse tapete, se era uma passadeira ou um tapete de porta e quanto seria cobrado por aquela peça de acordo com seu tamanho.

⁴ Epistemologias, características e história no “Carrancas do São Francisco” por Paulo Pardal (1979).

Fig. 3: Intervenção na feira da agricultura familiar em São Félix do Coribe, 2022.



Fonte: acervo do projeto Disseminarte.

A curiosidade do público acerca das ferramentas e materiais expostos sempre foi o objetivo do projeto, perguntava-mos aos participantes se já conheciam algo sobre aquele processo, se já desenvolvia alguma dessas práticas apresentadas na sua vida cotidiana, e se sim, de que maneira era desenvolvida essa atividade, refletindo juntos sobre as contribuições das nossas práticas universitárias para as práticas cotidianas dos participantes e vice-versa. Sobre essa expectativa de participação do público, bem como o direcionamento das reflexões, Orlandi (2004, p.11), aponta que “nada pode ser pensado sem a cidade como pano de fundo. Todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida, cruzam-se no espaço da cidade”.

Após ter sido despertado em alguns dos participantes, o entusiasmo marcou as experiências da edição 2022 do Disseminarte, como por exemplo diálogos abordando: o desenho e o resgate da infância pelo ato de desenhar; a apropriação da Carranca e as lavadeiras como elemento histórico da cultura local; produção artística e artesanal em seus processos de criação e reprodução técnica; a importância da universidade para superar as adversidades do contexto de vulnerabilidade social em que vivemos, levando em conta principalmente o contexto de formação superior dos moradores locais há 30 anos atrás e a necessidade de migração para outros estados.

Logo, as reflexões em grande parte dos diálogos se aproximavam das realidades ali presentes e o processo foi se dando de maneira desprendida do caráter expositivo sacralizado pelo sistema de arte, da análise a distância estabelecida pelas instituições mundo afora, reduzindo a hierarquia das produções da universidade e permitindo em muitas das situações o toque nas superfícies, adentrando os processos de criação e reflexão sobre o maior número possível de obras e linguagens. De maneira mútua, as pessoas participantes podiam “contaminar-se com a arte”, parafraseando Barbosa (2019) por meio dos diálogos e das oficinas realizadas ao longo dos 10 encontros realizados. Foram contempladas linguagens artísticas em suportes alternativos, *assemblage*, artes têxteis, *bullet journal*, cerâmica, desenho, gravura, pintura e jogos teatrais.

Considerações finais

Ainda há muito a ser feito pela arte/educação às margens do Rio Corrente, entretanto, podemos observar que o projeto cumpriu com seu objetivo, levando-nos às pesquisas em arte, processos de criação e de ensino-aprendizagem por meio de metodologias, público e espaços não convencionais.

As ações do Disseminarte nos conduziram à reflexão, enquanto mediadores, estudantes e seres humanos, sobre a importância de nos desprendermos dos discursos hierárquicos institucionalizados, atentando-nos para não acabarmos por anular “qualquer intenção educacional de transformação social” (Coutinho, 2013, p.52) e esse foi um importante exercício de construção da identidade docente dos universitários envolvidos nos processos. Contudo, o deslocamento de estudantes, trabalhos artísticos e processos de criação para os espaços das praças e feiras das cidades, tornou possível a criação de um espaço coletivo de aprendizagem com a comunidade local, no qual as certezas não podiam se impor.

O entusiasmo gravado no tempo pelas palavras dos diálogos provocados pelo projeto e pela marca-desenho-pintura na pele do papel, anunciam as incertezas pedagógicas presentes na troca cotidiana - que não prevê, não

determina, não orienta - que cria possibilidades de percepção/ação no/do mundo.

Acrescentamos a importância da extensão universitária para a consolidação de uma troca de saberes entre a produção acadêmica e a comunidade local, enquanto possibilidade de transformação de ambas as esferas. Além disso, a extensão se apresenta como possibilidade farta de aprendizagem na formação docente, pois gera autonomia para a pessoa discente proponente e amplia os limites da educação formal e informal, inserindo a comunidade acadêmica diretamente nos espaços das cidades, com toda a complexidade que esses espaços possam apresentar. Como desafios, compreendemos que a extensão universitária ainda deva ser valorizada dentro da UFOB e questionamos o pouco suporte a projetos, no que se refere à oferta de materiais e ferramentas de trabalho e à verba para bolsas de monitoria.

Diante do que foi apresentado, podemos afirmar que a banca de arte aberta pelo projeto *Disseminarte* reduz o abismo entre a arte produzida na academia e a sociedade ao instaurar diálogos a partir do entusiasmo do público espontâneo e que feiras, praças e espaços públicos das cidades podem colaborar para a realização de experiências artísticas entre comunidade acadêmica e local e ensinar à universidade que uma das formas de aprender é trocando. Trocando experiências enquanto vemos o rio correr.

Referências:

BRANDÃO, Paulo Roberto Baqueiro. **A formação territorial do Oeste Baiano: a constituição do “Além São Francisco” (1827-1985)**. Geotextos, vol. 6, n. 1. 2010.

CHIARELLI, Tadeu. **Arte internacional Brasileira**. 2º ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2002.

COUTINHO, Rejane Galvão. **O educador, pesquisador e mediador: questões e vieses**. Pós: Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 46 - 55, maio de 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOGAN, Jessica. **Frederico Moraes, os Domingos da Criação e o museu liberdade**. In: GOGAN, Jessica em colaboração com MORAIS, Frederico. Domingos da Criação: Uma coleção poética do experimental em arte: Uma coleção poética do experimental em arte e educação. Rio de Janeiro: Instituto MESA, 2017, p.250- 264

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

MUNHOZ, Alejandra Hernández. **O GIA (Grupo de Interferência Ambiental)**. Blog do GIA. Salvador: EBA- UFBA, 16 de abr. 2004. Disponível em: <http://giabahia.blogspot.com/p/blogs-do-gia.html> Acesso em: 20 set. 2023.

ORLANDI, E. P. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004

PARDAL, Paulo. **Carrancas do São Francisco**. Rio de Janeiro: Funarte, 1979

Sesc São Paulo. **Ana Mae Barbosa: Arte não se ensina; contamina-se** | Conexão Sesc. Youtube, 17 de jun. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROz0EPOdkc>

EXPOSIÇÃO RIOS EM MOVIMENTO

RIVERS IN MOTION EXHIBITION

Rodrigo Andrian de Aguiar¹ – UNESP

Resumo

Este artigo apresenta o processo do artista professor desde a conquista pelo espaço expositivo até a elaboração e criação de uma série de pinturas, representando rios brasileiros, as quais foram enviadas, em reproduções, numa exposição itinerante para escolas da região sudeste do Brasil, num caminhão do projeto Ciência Móvel da Fundação Oswaldo Cruz. Algum tempo depois, tornou-se uma exposição de longa duração com as pinturas originais no Museu da Vida, intitulada Rios em Movimento, que empreendeu entrelaçar arte e ciência, chamar atenção para a preservação dos recursos hídricos do planeta, em especial a água doce, mas também apresentou aspectos históricos, geográficos e muitas curiosidades acerca das pessoas que habitam o entorno dos rios e tem neles sua fonte de vida e subsistência. Acima de tudo, a exposição foca na questão da experiência estética, sobre o tripé apreciação, contextualização e produção.

Palavras-chave: Exposição. Rios em movimento. Arte e ciência. Preservação. Recursos hídricos.

Abstract

This article presents the process of the artist teacher, from the conquest of the exhibition space to the elaboration and creation of a series of paintings, representing Brazilian rivers, which were sent, in reproductions, in a traveling exhibition to schools in the southeast region of Brazil, in a truck of the Oswaldo Cruz Foundation's Mobile Science project. Sometime later, it became a long-term exhibition with the original paintings at the Museum of Life, entitled Rivers in Motion, which attempted to intertwine art and science, drawing attention to the preservation of the planet's water resources, especially fresh water, but also presented historical, geographical aspects and many curiosities about the people who live around the rivers and have in them their source of life and subsistence. Above all, the exhibition focuses on the issue of aesthetic experience, on the tripod of appreciation, contextualization and production.

Keywords: Exhibition; Rivers in motion; Art and science; Preservation; Water resources.

¹ Rodrigo Andrian, artista carioca, proprietário do 'Atelier do Lago'. Graduado em Administração de Empresas (UGF), Licenciatura em Educação Artística, habilitação em História da Arte (UERJ), especialização em Gestão e Conservação de Bens Culturais (Estácio de Sá), Mestrando Prof-Artes (UNESP), bolsista CAPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6577357662912530>.

01. O artista buscando caminhos:

Ao ler à primeira vez ‘Do Espiritual na Arte’, de Wassily Kandinsky (1997): “Para o que tende essa vida? Para quem se volta a alma angustiada do artista quando, também ela, participa de sua atividade criadora? O que ela quer anunciar?” (1997, p. 30).

Como artista busco algo maior que a rotina corriqueira do cotidiano. Algo que dê algum sentido a essa existência. Busco encontrar uma conexão entre o que existe em meu interior e o espaço exterior que ocupo, ou poderia ser ocupado por mim.

Naquele primeiro momento eu estava certo de que eram questões que precisavam de uma solução, que obstinadamente me empenhei em responder, mas as possibilidades foram tantas... O próprio Kandinsky (1997) apresentou duas opções distintas, uma citando Schumann: “Projetar a luz nas profundezas do coração humano, eis a vocação do artista”. Outra citando Tolstoi: “Um pintor é um homem que pode desenhar e pintar tudo”. A primeira, bastante poética, é o que me inspira a cada novo projeto. Mas a segunda também não está distante de mim. (1997, p. 30).

Conforme voltei ao texto outras vezes, pensei na música ‘Resposta’, escrita pelo compositor Nando Reis nos anos 90, com melodia de Samuel Rosa, gravada em 1998, um dos grandes sucessos da banda Skank. O próprio nome da banda tem sentido múltiplo, a inspiração parece ter vindo da música *Easy Skanking* do músico Bob Marley, que pode ser traduzida como ‘vá com calma’. Já *skunk* é uma variação com maior concentração de substâncias psicoativas da erva Cannabis Sativa.

A problemática e os questionamentos nos instigam a pensar, buscar respostas e possibilidades que enriquecem nossas proposições, não só artísticas. Multiplicidade de escolha nos leva a diversos caminhos. Às vezes o cansaço nos refreia, mas a persistência traz bons resultados. Foi assim que, em meados de novembro de 2016, após uma semana exaustiva de trabalho com a proximidade do fechamento do ano letivo, minha companheira, insistente como ela só, num fim de tarde, convenceu-me a descer a Serra de Petrópolis para visitar o projeto ‘Ciência Móvel’ do SPCOC (Sociedade de Promoção da Casa

de Oswaldo Cruz), que estava sendo realizado numa escola pública da Baixada Fluminense. Este projeto leva diversos experimentos científicos às escolas da Região Sudeste. A ideia que propusemos, de juntar a experiência artística à ciência interessou à equipe.

Em janeiro de 2017, cheguei a uma reunião agendada pela equipe da SPCOC na Fundação Oswaldo Cruz, com uma proposta de exposição da minha série de pinturas sobre pássaros brasileiros. Conversa vai, conversa vem, a troca de ideias me levou a comentar sobre o meu projeto da série rios brasileiros, que foi o estopim para uma troca recíproca de olhares e repetidas exclamações entre o grupo: _Água! _Água!! _Água!!! E logo me explicaram que naquele momento oportuno, eu havia trazido a solução para a equipe, que buscava atender a demanda de um patrocinador da rede farmacêutica para o desenvolvimento de algum projeto relacionado à água.

Kandinsky inspirou meu trabalho artístico na transição entre a figuração e a abstração, apesar de eu não ter focado no completo abstracionismo, segui um caminho que uma galerista de São Paulo chamou de figurativo contemporâneo, e aderi ao termo. Os textos dele me fizeram literalmente viajar. Entendi que questionamentos nos impulsionam ao pensamento crítico. A busca de respostas nos leva a muitas divagações, e esse desvio conduz a caminhos e lugares que talvez fosse de fato aonde eu precisava chegar.

E tudo mudou de rumo. Mas não foi como se chega a uma encruzilhada e se sente perdido, foi como estar num ponto em que entre tantos caminhos se tem a certeza: _é por aqui que eu vou!

02. O artista entre mundos:

Em poucos meses eu precisava escolher dentre os esboços do meu projeto da série Rios Brasileiros, quais seriam realizados para aquela mostra, era preciso pesquisar sobre a história e geografia dos rios, buscar os fatos mais interessantes, conhecer sobre a vida das pessoas do seu entorno (tantos mundos diferentes!), seu modo de viver, sua cultura e arte, e principalmente compor um banco de imagens para eu viajar e criar as pinturas. Uma coisa a

meu favor é que adoro desafios, e se me interessa por algo, sempre mergulho fundo. E aquele seria um incrível mergulho por rios brasileiros!

Quando eu estou pintando é como se transitasse entre dois mundos, um compõe o espaço do ateliê, onde habita meu corpo físico, as tintas e pincéis. Outro se faz dentro da tela branca, onde linhas caminham, criando formas que se complementam com as cores. No mundo físico prefiro o silêncio, entrecortado por ruídos ignorados. No mundo da pintura, que tem matéria, mas faz parte de um tempo e espaço em suspensão, para onde meu espírito é transportado, pensamentos ganham formas, existe um som, uma melodia que não sei traduzir quando volto de lá, mas consigo revisitar.

Há ainda outro mundo, talvez dos sonhos, que devo visitar enquanto durmo, de fato não sei dizer. É para onde vou quando me deparo com alguma questão de difícil solução, digo isso em relação a várias situações, principalmente com relação ao desenvolvimento da representação da temática da pintura. Às vezes nada fica do jeito que eu gostaria, nesses casos o melhor a fazer é uma pausa, depois de um dia ou dois, tudo já parece fazer parte de mim, tudo se torna um *déjà-vu*, é como se já tivesse estado em tal lugar, reconheço as figuras claramente enquanto transporto para a tela.

Talvez por isso, eu tenha achado tão intrigante esse trecho do livro ‘Futuro Ancestral’, de Ailton Krenak (2022): “Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui.” (2022, p. 11).

O autor personifica os rios e relata a existência de mundos plurais, que não imagino quantos seriam, mas acredito na força e potencialidade desses seres da natureza.

A grande afinidade e interesse com que li o texto de Krenak (o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de letras), me levou a pensar sobre a questão da minha ancestralidade. Cada um dos meus oito bisavôs tem uma ascendência distinta_ quantos mundos diferentes! Como genealogista convicto, acabei encontrando uma ascendência indígena distante. As pesquisas no ramo de uma trisavó brasileira, de cor trigueira e cabelos compridos em escadinha, que ela mantinha sempre bem penteados e presos

numa longa trança_ assim contou minha avó materna o que sabia sobre a mãe de sua mãe, _que se casou com um italiano chegado clandestino ao Brasil, aos dezesseis anos, escondido no porão de um navio. Tal pesquisa me conduziu até o século XVI, descobrindo que sou descendente de M'bicy (significa “Flor de Árvore”), filha do cacique Tibiriçá, importante líder indígena da aldeia Inhapuambuçu, que se tornou Piratininga, depois São Paulo. Ele foi grande aliado dos portugueses naqueles primeiros anos de conquista do Novo Mundo. Provavelmente isso explica a opção por uma marcante presença indígena nas minhas pinturas dos rios.

Mas vamos voltar especialmente aos rios, esses seres fantásticos, e aos mundos por onde transitam e fluem, abraçando e ajudando a construir os mundos dos homens.

03. O artista criando imagens e histórias:

Para o primeiro projeto do caminhão Ciência Móvel da fundação, criei dez pinturas em acrílica sobre tela (duas já estavam prontas), que seguiram em cópias estampadas através da técnica de sublimação (por meio de calor), na exposição itinerante “Rios Brasileiros, pela região sudeste a partir de 2017.

Nos últimos anos venho tentando construir uma relação entre espaço e tempo, que passei a representar em meu trabalho artístico numa sequência de quadradinhos que se interpõe entre as linhas diagonais ascendentes, com as quais sempre dou início às minhas composições visuais. Isso tem a ver com as relações que atribuo às formas orgânicas e geométricas, em especial a esses quadradinhos que ora são inteiros ora entrecortados por outras linhas, e por vezes desaparecem num emaranhado sistema de cores, correlacionado aos quatro cantos do mundo, às quatro estações, passado, presente, futuro, e a um tempo imensurável, fora do alcance humano, assim como o espaço daqui, de lá, e o que está além do entendimento, mesmo o que parece vazio.

John Dewey em *Arte como Experiência* nos contenta com uma complexidade poética dessa relação espaço temporal:

Todas as interações que afetam a estabilidade e a ordem no fluxo turbilhonante da mudança são ritmos. Existem o influxo e o refluxo, a sístole e a diástole: a mudança ordeira. Esta se move dentro de limites. Ultrapassar os limites estabelecidos equivale à destruição e à morte, a partir das quais, entretanto, se constroem novos ritmos. A intercepção proporcional das mudanças estabelece uma ordem de padrão espacial, e não apenas temporal: como as ondas do mar, as ondulações da areia por onde as ondas fluíram e refluíram ou as nuvens lanosas e as de fundo escuro. O contraste entre a falta e a plenitude, a luta e a realização ou o ajuste depois da irregularidade consumada constituem o drama em que ação, sentimento e significado são uma coisa só. (2010, p. 79)

Quando a arte nos alcança, um ritmo intenso se alterna em uníssono. Nós seguimos num compasso cotidiano que compomos ou que alguém criou para nós. Esse ritmo pode seguir uma constância rotineira e imutável (isso depende de cada um), ou podemos criar alternâncias e cadências que fluem e se movem preenchendo nossas vidas com experiências importantes e significativas, que nos permitam refletir sobre o sentido mesmo do fazer. Os tempos fortes e fracos, intensidade e pausa são necessárias à reflexão. Dissonâncias que nos agrirem também fazem parte da grande experiência de existir, de viver, de criar e transformar-se. A possibilidade de experimentar, sentir e fazer as próprias escolhas é que nos permite entender quem somos, o que queremos, de onde viemos, quem veio antes de nós, a nossa ancestralidade que amparada no passado, norteia o caminho que pretendemos trilhar.

Na citação de cada pintura, a equipe curatorial solicitou que eu escrevesse alguma frase, que acompanha as pinturas discriminadas com uma borda em destaque a seguir:

03.01. Rio Piabanha e a Catedral

Uma pequena joia, é a menor das pinturas, mas grande em significado, porque faz referência à cidade onde escolhi residir. O rio Piabanha possui 80 km de extensão, nasce no Parque Nacional da Serra dos Órgãos, em Petrópolis e desagua no rio Paraíba do Sul, em Três Rios. Atravessa regiões pitorescas entre vales e montanhas. Seu nome vem do peixe piabanha, uma espécie que habita águas correntes, frias e transparentes, mas que infelizmente não existe mais

nesse rio. O Piabanha segue por cerca de 300 metros à frente da Catedral São Pedro de Alcântara, na Avenida Koeler, com suas pontes vermelhas (esse foi o trecho que resolvi representar), ponto turístico da única cidade imperial da América do Sul, passando ao lado do palacete de verão da Princesa D. Isabel.

Sempre procuro incluir um ser vivente na maioria do meu trabalho. Cogitei muito até decidir propositalmente que o peixe não estaria presente, como não está de fato.

Imperiosa, a Catedral observa o passar do tempo e os peixes que deram nome ao rio, mas não nadam mais naquelas águas.

Fig. 1. Rio Piabanha e a Catedral, acrílica sobre tela, 30 x 35 cm, 2013.



Fonte: Fotografia do artista.

Fig. 2. Sustentável, acrílica sobre tela, 95 x 95 cm, 2016.



Fonte: Fotografia do artista.

03.02. Sustentável

Uma visão macro, o planeta sustentado por uma árvore, entre tantos elementos circundantes, uma lâmpada amarela e um pássaro de luz branca, átomos, esquadro, o símbolo da reciclagem, um satélite, fita de DNA, sinal wi-fi, uma garça, recipientes de laboratório, um cubo de gelo e a água líquida derramando por uma borboleta, a transformação, elementos que fazem referência à ciência, à tecnologia, e à natureza.

Dentre tantos elementos que eu havia pintado, um visitante apontou: _vejo no espaço do oceano entre os continentes, a cabeça de um boi. Eu logo pensei: _e por que não? Outra visitante perguntou: _tem uma lebre saltando ali? Eu disse: _é verdade! É uma obra aberta, por isso os visitantes compartilham o

que veem e contribuem na contextualização da obra com sua própria leitura e interpretação.

Buscar a evolução das atividades humanas sem se esquecer de onde viemos: é preciso preservar a água, o ar, as florestas, a vida do planeta.

03.03. Fonte da Vida

Pedi a algumas pessoas que gravassem para mim um pequeno vídeo explicando o que significava para elas a 'fonte da vida'. Esta pintura foi construída através desses vídeos. No centro da tela o mapa geográfico do Brasil entrecortado por vários rios, duas mãos: a união, o amor e a família, o sol que nos traz energia e germina as sementes na terra, a raridade da borboleta 88, sinal de que tudo passa e se transforma, o trabalho das pequenas formigas aparentemente tão insignificantes, a ludicidade no canto da cigarra, porque a vida não é só o trabalho, é preciso o descanso, o lazer e o prazer, até a água doce se espraia no mar...

O significado de 'fonte da vida' está em cada um de nós.

Fig. 3. Fonte da Vida, acrílica sobre tela, 80 x 100 cm, 2017.



Fonte: Fotografia do artista.

Fig. 4. Rio Tietê e as Meninas da Casa Verde, acrílica s/tela, 60 x 80 cm, 2017.



Fonte: Fotografia do artista.

03.04. Rio Tietê e as Meninas da Casa Verde

Antes mesmo da cidade de São Paulo existir, havia uma fazenda com uma casa de janelas verdes, onde não se imaginava que seria tudo coberto por asfalto. Nesta casa morava a família Toledo com suas sete filhas, que ficaram conhecidas como "as meninas da casa verde". Elas estiveram ali por toda vida,

todas solteiras. Atualmente há o bairro Casa Verde, e a Ponte da Casa Verde que atravessa o rio Tietê e constitui o sistema viário, onde o trânsito está constantemente congestionado, a poluição, o asfalto negro e as grandes construções tornam a cidade cada vez mais cinzenta. Na pintura, criei uma atmosfera peculiar que diferencia o espaço da diagonal superior e inferior por onde a ponte atravessa, ligando o presente e o passado, de um lado as meninas, cada uma com sua personalidade, a preocupada, a destemida, a desdenhosa, a resiliente, a confiante, a indiferente, e a sonhadora que deixa voar o chapéu..., mas cada um percebe de um jeito. A ponte também marca de um lado, um passado complacente e acolhedor, com o rio de águas cristalinas, repleto de peixes, num espaço de tempo vibrante e colorido, em contraste com a neutralidade compulsiva do outro lado, que mostra as condições atuais da Marginal Tietê, acompanhando um rio ofuscado por águas turvas, totalmente poluídas pelo escoamento de esgoto e tantos detritos como pneus, garrafas, materiais plásticos e sintéticos, que vão expulsando os animais e obliterando a vida.

Quando o verde se torna cinzento, é preciso repensar o que foi perdido no meio do caminho.

03.05. Rio Negro e Solimões

Famoso é o encontro das águas desses dois rios. As correntes das águas barrentas do Rio Solimões são mais rápidas e turbulentas em comparação com as do Negro, devido à maior declividade do leito e à maior quantidade de sedimentos transportados. Essa diferença na dinâmica das correntes torna mais difícil a mistura das águas entre os dois rios. A temperatura e densidade diferentes também contribuem com o fenômeno das águas que seguem lado a lado sem se misturar.

Assim como as águas dos rios, com os mais variados contrastes, densas ou leves, claras ou escuras, de diversas temperaturas, nada nos impede de viver em harmonia.

Fig. 5. Rio Negro e Solimões. acrílica sobre tela, 80 x 100 cm, 2017.



Fonte: Fotografia do artista.

Fig. 6. Rio Jequitinhonha e as Paneleiras, acrílica sobre tela, 60 x 80 cm, 2017.



Fonte: Fotografia do artista.

03.06. Rio Jequitinhonha e as Paneleiras

Considero muito importante a valorização, preservação e divulgação dos saberes e práticas da cultura popular. As paneleiras do rio Jequitinhonha são tradicionalmente conhecidas por confeccionarem utensílios de barro. Esse barro das mais variadas cores, retirado das margens do rio, amassado e transformado por essas mulheres, são a base de sua subsistência.

Mãos habilidosas nos moldaram com igual perfeição e de formas tão distintas, nas diversas cores do barro de onde todos viemos.

03.07. Maria Pirapora e o Velho Chico

Cada indivíduo constrói sua história, de acordo com os caminhos que busca na vida. Até as pessoas mais simples têm ensinamentos para transmitir, suas crenças, habilidades, sabedoria. Considero um privilégio poder perpetuar histórias de vida através da minha arte. Maria, mulher, preta, lavadeira, nascida numa cidade interiorana, quais as chances de alcançar uma vida melhor? Lavando roupa nas margens do rio São Francisco (carinhosamente conhecido como Velho Chico), ela saía correndo toda vez que avistava as carrancas dos barcos balançando ao longe, imaginava que acenavam para ela. Maria com uma trouxa de poucas roupas, deixou a pequena cidade de Pirapora, em busca de uma nova vida na grande Belo Horizonte. Ela foi acolhida na casa da minha bisavó e contou muitas de suas histórias para minha mãe, que quando criança saía do Rio de Janeiro para passar temporadas na casa da avó, em Belo

Horizonte. Quem saberia de Maria Pirapora se não estivesse imortalizada nesta pintura?

Arte, cultura e exemplos de vida fazem de nós quem somos.

Fig. 7. Maria Pirapora e o Velho Chico, acrílica sobre tela, 60 x 80 cm, 2017.



Fonte: Fotografia do artista.

Fig. 8. Sagração no Rio Paraíba do Sul, acrílica sobre tela, 60 x 80 cm, 2017.



Fonte: Fotografia do artista.

03.08. Sagração no Rio Paraíba do Sul

No século XVIII, uma imagem de Nossa Senhora da Conceição Aparecida foi encontrada por três pescadores no Rio Paraíba do Sul. Na pintura os pescadores esperançosos lançam a rede, a imagem da virgem está sobre eles, e seu manto escorre com as águas do rio. A estatueta enegrecida no fundo do rio, tornou-se a santa preta, que após ser encontrada, trouxe abundância para a vida dos pescadores da região. Vestida com um manto bordado, ofertado ao santuário em 1888 pela Princesa Isabel, o manto é rico em significados, o azul simboliza o céu, o dourado representa a realeza, a bandeira do Brasil consagra a santa como Padroeira.

Força, vontade e fé guiam as almas humanas no mesmo ritmo das torrentes.

03.09. Rio Itapemirim e o Antigo Trapiche

O nome 'Itapemirim' é um termo tupi que significa "pedra pequena e chata", mas também pode ser entendido como "caminho de água com pedras que formam pequenas cachoeiras".

No ano de 1771, ocorreu um famoso ataque dos indígenas *puris*, que fez com que os garimpeiros da Serra do Castelo se refugassem às margens do Rio Itapemirim, dando origem ao povoado com o mesmo nome.

Tempos depois, vindos de Portugal, da Província do Minho, Município de Moções, dois irmãos, Luiz e Simão Rodrigues Soares compraram o edifício Trapiche (que havia sido construído por conta de um barão em meados do século XIX), pois viram no porto de Barra do Itapemirim, motivo de grandes oportunidades de comércio, já que está localizada entre os estados do Rio de Janeiro e da Bahia. O Trapiche era um armazém para armazenamento de produtos a serem expedidos para outras regiões, por via marítima ou fluvial. Foi o principal local de desembarque de imigrantes para o Sul do Estado entre 1860 e 1883. A obra foi construída com materiais importados, tinha dois andares e era, na época, sede da Arrecadação do Estado, servindo de ponto de apoio para exportações e importações de produtos do Brasil e exterior. Permaneceu em condições de recuperação até 1988, quando um incêndio destruiu grande parte do seu edifício. Em 1998 foi aprovado seu tombamento pelo Governo do Estado, atualmente encontrando-se em ruínas.

Conflitos se resolvem com palavras e ações construtivas; se olhamos para trás, percebemos o quanto o caminho foi longo até chegar ao bem comum.

Fig. 9. Rio Itapemirim e o Antigo Trapiche, acrílica sobre tela, 60 x 80 cm, 2017.



Fonte: Fotografia do artista.

Fig. 10. Rio das Velhas e o Anhanguera, acrílica sobre tela, 60 x 80 cm, 2017.



Fonte: Fotografia do artista.

03.10. Rio das Velhas e o Anhanguera

Conta-se que o bandeirante paulista Bartolomeu Bueno se deparou com três velhas indígenas agachadas em torno de uma fogueira às margens de um

rio, perto de Sabará, por isso foi chamado “Rio das Velhas”. O bandeirante foi chamado de Anhanguera pelos indígenas, considerado mágico, tendo feito aparecer fogo na água (na verdade era aguardente). Os jesuítas durante a catequese dos indígenas brasileiros interpretaram erroneamente com o significado de “velho diabo” ou “coisa ruim”, ao invés de “alma velha”. Diz a lenda: No início *Nhanduvucu* criou a alma, que na língua Tupi Guarani é '*anhang*' ou '*aña*'; e '*gwea*' significa velho ou antigo.

O fogo que arde e tremula faz enxergar um mesmo ponto sob perspectivas diferentes, mas as aparências podem distorcer a realidade dos fatos.

04. O artista em movimento:

Após quase dois anos da parceria com o projeto ‘Ciência Móvel – Arte e Ciência sobre Rodas’ da SPCOC, levei para a equipe da Fundação Oswaldo Cruz a proposta de realizar uma exposição com as pinturas originais dos rios. O Campus da fundação é gigantesco e possui vários organismos que funcionam juntos e separados, são como células interligadas, mas que tem alguma administração própria.

Em ‘A imagem no Ensino da Arte’, Ana Mae Barbosa (2010) intervém em meu pensamento me lembrando que somente conhecemos o tempo pela observação das mudanças e permanências, e que a história é destruída pela fruição. Com sua Abordagem Triangular nos lembra o quão importante é a leitura de imagens, a contextualização e a produção. Por isso não perdi a oportunidade de levar meus alunos em visita à exposição. Os estagiários e mediadores tinham na ponta da língua todas as histórias de mundo que cada obra continha, ainda assim a contribuição das leituras de cada um nos inebria com diversas releituras e possibilidades.

Para a exposição que foi intitulada Rios em Movimento, além das dez anteriores, produzi mais três pinturas:

04.01. Rio Paraopeba e Brumadinho

Esta pintura faz referência ao acidente que rompeu a barreira de Brumadinho em 2019, que causou graves impactos ambientais. O nome da cidade "Brumadinho" deve-se às neblinas comuns em toda a região serrana em que o município está inserido, principalmente no período da manhã. Na parte superior esquerda da pintura está representado um *Botocudo* (nome genérico e pejorativo dado pelos colonizadores portugueses a diferentes grupos indígenas pertencentes ao tronco Macro-Jê, grupo não Tupi). Entre as espécies de aves que mais sofrem com a degradação ambiente daquela região, estão representados na pintura, de baixo para cima: o lenheiro-da-serra-do-cipó, também conhecido como João-Cipó, espécie endêmica do Brasil, medindo até 17 cm, tem as partes superiores marrom-escuras e as inferiores mais acinzentadas, com garganta branca; a "garrincha chorão" é outra espécie endêmica, também conhecida como "rabo-de-palha", podendo atingir 19 cm de comprimento; o "beija-flor de pescoço verde" mede apenas 8 cm, tem testa, queixo e garganta verde azulada lembrando uma gravata, o ventre é cinza azulado; o pedreiro-do-espinhaço mede até 22 cm, tem plumagem superior cor chocolate, face inferior bege e faixa amarelada sobre os olhos.

As brumas do tempo não emudeceram o canto dos pássaros, nós é que cobrimos os ouvidos.

Fig. 11. Rio Paraopeba e Brumadinho, acrílica sobre tela, 80 x 100 cm, 2019.



Fonte: Fotografia do artista.

Fig. 12. Mariana e o Rio Doce, acrílica sobre tela, 80 x 100 cm, 2019.



Fonte: Fotografia do artista.

04.02. Mariana e o Rio Doce

Esta outra pintura, também foi inspirada por uma tragédia, o acidente ambiental ocorrido na cidade de Mariana (que tem o nome da Rainha Mariana da Áustria, avó de D João VI de Portugal). Por responsabilidade de uma mineradora, o desastre do rompimento da barreira em 2015 do Rio Doce, causou danos irreparáveis ao ecossistema. A lama produzida contaminou o rio prejudicou uma série de peixes nativos como os que são representados nessa pintura, de baixo para cima: o “curimatã”, também chamado curimba, curimbatá, grumatã ou Curimatá, tem o corpo prateado, chega a viver 10 anos, e pode alcançar 80 cm de comprimento; o “acará”, também chamado Acará Topete, Papa-Terra, Cará, possui médio porte, pode medir 17 cm, mostra pontos fosforescentes e cores vermelho vinho, azul petróleo e cinza, entre outras cores, seu corpo e suas barbatanas variam do castanho claro ao escuro, pode chegar aos 25 cm; a “corvina”, com coloração prata azulada, pode alcançar mais de 50 cm e atingir até os 4,5 kg; o “lambari”, endêmico do Rio Doce, com coloração prateada, e nadadeiras variando entre amarela e vermelha, possui duas manchas, sendo uma próxima à nadadeira peitoral, com forma ovalada e outra em forma de clava no pedúnculo caudal, seu tamanho médio pode chegar aos 20 cm de comprimento; o “jeju”, também conhecido como boca-de-moça, sua coloração varia de acordo com seu desenvolvimento e localização, normalmente apresentam cor cinza misturado com marrom e uma listra escura que corta sua lateral desde a brânquia até o pedúnculo caudal, e à medida que o peixe amadurece, mostra forte coloração laranja em seus flancos e ao longo da nadadeira dorsal e bordas da cauda.

Até quando o ser humano cometerá os mesmos erros despropositais? Quando não dosamos a medida dos nossos atos, um doce sabor pode se tornar amargo.

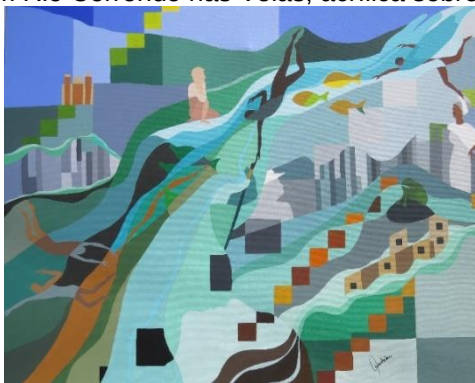
04.03. Faria Timbó, um Rio Correndo nas Veias

Fui convidado a participar de uma roda de conversa com líderes de ONGs e Comunidades do entorno da fundação, que contaram histórias relatando a triste situação de abandono do rio. Através das falas das pessoas, eu produzi

esta pintura em especial que atualmente faz parte do acervo da Fundação Oswaldo Cruz. A pintura traz o Rio Faria-Timbó, representa uma ligação entre o passado e os dias atuais. Muitos meninos da região brincavam e tomavam banho no rio limpo, que hoje está completamente poluído. Ainda assim os meninos continuam mergulhando nas valas sujas, onde antes nadavam peixes, que se transformaram em garrafas pet e outros lixos. No entorno, as várias comunidades da região estão sujeitas às inundações nas épocas de chuva.

Correm em minhas veias, as águas que buscam um caminho de fé e esperança pela humanidade.

Fig. 13. Faria-Timbó, Um Rio Correndo nas Veias, acrílica sobre tela, 80 x 100 cm, 2019.



Fonte: Fotografia do artista.

05. O artista e o ‘direito da água’:

Inaugurada em dezembro de 2019 com a proposta inicial de permanecer por um ano, a exposição Rios em Movimento foi dividida em três temáticas: ‘Rio que dá vida’, que apresenta a água como fonte de vida, bem comum e direito humano fundamental; ‘Vida e morte dos rios’, sobre a necessidade de preservação da biodiversidade dos corpos hídricos; e ‘Rios que sofrem, vidas que lutam’, que expõe os acidentes ambientais em decorrência da ação humana e as movimentações políticas e sociais ligadas à luta pelo direito à água, o que me instigou a exaltar também a questão do ‘direito da água’.

A vida segue o seu curso como o leito de um rio, com curvas, corredeiras, ondulações e calmarias, enchentes e secas, águas turvas e límpidas. Segue com

A exposição foi fechada em março de 2020 em decorrência da pandemia de covid-19, após vários ensaios, foi reaberta ao público em janeiro de 2022 até janeiro de 2024.

Fig. 14 e 15: Convite da exposição e o artista e uma das curadoras da exposição com as uíaras de pano gigantes.



Fonte: Fotografia do artista.

06. O professor artista:

A 'equipe do educativo' da exposição elaborou um excelente trabalho pedagógico. E como professor, além de artista, participei com muito entusiasmo dessa experiência.

Após o terceiro módulo, os visitantes têm uma surpresa: três enormes uiaras ou sereias de pano, contemplando as principais etnias brasileiras: preta, indígena e branca. Não há quem resista sem tirar uma foto com essas uiaras!

Também se encontra pendurada uma grande rede de pesca de memórias, ou relicários pessoais. A ideia é que os visitantes pendurem seus próprios desenhos feitos na hora, poesias, textos em prosa, ou que tragam de casa uma foto afetiva com referência a algum rio que marcou sua vida.

Num canto, um barco ambientado com um pequeno cais de madeira mexe com o imaginário do público. Neste local é onde acontecem oficinas, sessões de contação de histórias, além de um momento livre para relaxamento ou para que os visitantes mergulhem nas páginas de um dos livros disponíveis dentro do barco.

A interação com a obra é outro elemento que não pode ficar de fora, além das informações básicas transmitidas pelos estagiários e mediadores, o visitante tem a liberdade de se expressar, relatando sua própria leitura da imagem, cujos relatos muitas das vezes são repassados adiante para outros visitantes, passando a fazer parte da obra.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. Ed. Perspectiva. 2010.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Martins Fontes. 2010.

KANDINSKY, Wassily. **Do Espiritual na Arte**. Martins Fontes, 1997.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. Companhia das Letras, 2022.

<https://portal.fiocruz.br/noticia/exposicao-rios-em-movimento-entra-em-cartaz-no-dia-18/12-no-museu-da-vida>

<https://rollingstone.uol.com.br/noticia/skank-fresno-e-mais-origem-do-nome-de-11-bandas-brasileiras-de-rock-lista/>

FELICIDADE E RESISTÊNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE O CONSTRUCTO CORPOARTE E SUAS REVERBERAÇÕES NO ENSINO DE ARTE NA EJA PAULISTANA

HAPPINESS AND RESISTANCE: A REFLECTION ON THE CORPOARTE CONSTRUCTION AND ITS REVERBERATIONS IN ART TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE CITY OF SÃO PAULO, BRAZIL

*Flávia Teodoro Alves*¹ – IA/Unesp

Resumo

Neste ensaio narrativo, teço reflexões acerca de um estudo teórico-prático sobre o constructo corpoarte (Antunes, 2010), em que os sujeitos da pesquisa são estudantes da EJA paulistana, onde eu atuava como professora de arte. Narro esta experiência que imbrica a professora, a artista, a escritora, a pesquisadora e a militante em fios tensos. Procuo discutir algumas dessas tensões, que me acompanharam durante e também após a pesquisa, já que permaneci na mesma escola como professora até 2021, entre elas: o que significa viver o constructo corpoarte na prática pedagógica diária, fora do contexto da pesquisa acadêmica? Quais as implicações teóricas, políticas, pedagógicas de se permanecer/trabalhar no mesmo espaço onde realizei um estudo de pesquisa-ação? Como fazer com que o ensino de arte na EJA seja cada vez mais relevante para a formação dos estudantes dessa modalidade – em que perpassam questões ligadas ao mundo do trabalho, inclusão social, conquista de direitos, identidade, autonomia? O relato da experiência aborda assuntos como a pandemia de COVID-19 e os desafios enfrentados especificamente pelos sujeitos da EJA, a luta política em consonância com o constructo corpoarte, e o consequente assédio moral que sofri no meu exercício profissional e acadêmico. Apesar do final abrupto e melancólico da experiência, as reflexões mostram a coerência entre as categorias construídas durante o estudo, a prática docente e o método escolhido, a pesquisa-ação. Tais reflexões apontam para a continuidade em outras frentes da arte/educação, sobretudo em diálogo com a literatura, devido ao impedimento de permanecer na EJA, em franco processo de desmonte.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Corpoarte. Pesquisa-ação. Corporeidade. Relato de experiência.

Abstract

In this narrative essay, I reflect on a theoretical-practical study on the *corpoarte* construct (Antunes, 2010), in which the research subjects are students at Youth and Adults Education groups in São Paulo (SP, Brazil) where I worked as an art teacher. I narrate this experience that weaves together the teacher, the artist, the writer, the researcher

¹ Flávia Teodoro Alves (1982) é arte educadora, poeta multimeios e servidora pública municipal de São Paulo/SP. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas (FAMOSP, 2006), mestre em Artes (Unesp, 2017) e especialista em escrita criativa (Instituto Vera Cruz, 2019). Leciona Arte na rede pública desde 2006. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8264491782371440>.

and the activist in tense threads. I seek to discuss some of these tensions, which accompanied me during and after the research, as I remained at the same school as a teacher until 2021, including: what does it mean to live the *corpoarte* construct in daily pedagogical practice, outside the context of academic research? What are the theoretical, political and pedagogical implications of staying/working in the same space where I carried out an action research study? How to make art teaching at EJA increasingly relevant for the training of students in this modality – which permeates issues linked to the world of work, social inclusion, achievement of rights, identity, autonomy? The experience report addresses issues such as the COVID-19 pandemic and the challenges faced specifically by Youth and Adult Education students, the political struggle in line with the *corpoarte* construct, and the consequent moral harassment I suffered in my professional and academic practice. Despite the abrupt and melancholic end of the experience, the reflections show the coherence between the categories constructed during the study, the teaching practice and the chosen method, action research. Such reflections point to continuity on other fronts of art/education, especially in dialogue with literature, due to the impediment of remaining at Youth and Adults Education, in a clear process of dismantling.

Keywords: Youth and Adult Education. Corpoarte. Action research. Corporeity. Experience report.

Onde tem o sonho, tem a luta

As reflexões deste artigo necessariamente envolvem a práxis (FREIRE, 1974, p. 71) arte educativa na EJA paulistana, território em que as tensões entre a educação formal e as linguagens artísticas se acentuam, exigindo rigor metodológico e profundo comprometimento político de arte educadore que pesquisa sua prática, sobretudo na educação pública (Alves, 2017).

A experiência a que me refiro neste artigo é o ensino de arte na EJA na rede municipal de São Paulo entre 2016 e 2021, tendo concluído um estudo sobre o constructo *corpoarte* como práxis arte educativa em 2017. Como permaneci na mesma instituição de ensino até 2021, também compartilho a experiência após a dissertação, refletindo sobre as tensões que me acompanharam como o duplo pesquisadore e docente da educação básica.

As experiências e as reflexões compartilhadas neste artigo são animadas pelo ensaio *Corpoarte: releitura do corpo na educação. Território do corpo no*

mundo dos saberes (Antunes, 2010)². O artigo de pós-doutoramento da professora Rita de Cássia de Souza Franco Antunes entretece os fios do referencial teórico com a experiência vivida, arrematados pelo sonho que não se projeta utopicamente em um futuro abstrato e/ou difuso. Os sujeitos da educação formal – principalmente o corpo discente e o corpo docente – precisam ser considerados em sua complexidade biossociocultural (Morin, 2002, p. 17) no presente. E para nós, artistas do corpo e da educação, não nos interessa um humanismo sem corpo, como nos alertou Gaya (2006, p. 251). Isto é corpoarte. A autora o denomina *constructo* – uma definição conceitual que orienta a prática. O que diferencia este *constructo* dos outros que orientam a educação há tanto tempo é que ele procura chamar atenção do sentir, do pensar e agir acadêmicos para o corpo, na formação inicial e continuada de professores, como uma possibilidade de entrelaçar tanto os saberes escolares, “do ser e do mundo”; quanto as relações humanas entre os sujeitos que aprendem e ensinam. Educação Física e Artes são os protagonistas desta nova perspectiva, como saberes complexos que movimentam os demais saberes escolares e acadêmicos (Antunes, 2010, p. 2).

Na minha interlocução com o corpoarte emergem duas categorias fundamentais: felicidade e resistência. Ambas enraizadas na construção teórico-prática da prof. Rita, sobretudo no pensamento e biografia do pensador e educador japonês Tsussenaburo Makiguchi (1871-1944), que preconizava que o objetivo maior de toda educação é a felicidade do aluno enquanto estuda. Felicidade entendida como a capacidade de criar valores para a vida em sociedade e também como a capacidade de enfrentar os problemas que impedem nosso bem-estar coletivo. (Makiguchi, 2002, p. 23). Resistência decorre desta visão makiguchiana de felicidade, uma vez que este valor se choca com os valores ultra neoliberais da sociedade atual, que pregam o discurso da eficácia, do corte de custos, do estado mínimo, da felicidade como mercadoria (prometida e nunca entregue). A construção da resistência como categoria

² Além do texto referido, o corpoarte foi delineado em outros dois artigos, escritos em coautoria: *Espiral dos sete saberes e experimentações do corpoarte* (ANTUNES, VOSS, 2010) e *Corpoarte: felicidade e educação dos sentidos como ponto de partida para os direitos humanos* (Antunes, Voss, Godoy, 2013).

explícita do corpoarte emerge da minha experiência como professor de artes cênicas na educação básica. Longe de ser exceção, ela carrega o conflito entre os marcos legais que garantem formalmente o ensino de artes na educação básica com quatro linguagens (teatro, dança, artes visuais e música)³ e a realidade cotidiana que despreza a contribuição das artes, do corpo, do ser sensível em detrimento dos conteúdos escolares lógico-formais.

A palavra resistência esteve muito em voga após o golpe jurídico-midiático sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff em 2016. E nos anos que se seguiram, a necessidade de resistir se tornou ainda maior. O início da reforma do ensino médio e as lutas dos trabalhadores contra a reforma da previdência em 2017, a ascensão da extrema direita no Brasil por meio da eleição de Jair Bolsonaro em 2018, as greves do funcionalismo público municipal contra o *Sampaprev* (com violenta repressão policial) em 2018, 2019 e 2021 são alguns dos marcos históricos desta resistência dos últimos anos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume um papel central nesta experiência, devido à luta por sua manutenção e existência. Apesar de estarmos em um país em que há 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais consideradas analfabetas, segundo dados da última PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2023). De acordo com o último relatório trimestral de matrículas e demandas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RME/SP (agosto/2023), há 25.671 matrículas ativas de estudantes da EJA na rede municipal de São Paulo, sendo que 5.038 são de anos iniciais (EJA I) e 20.633 são de anos finais (EJA II). No distrito da Brasilândia (onde lecionei arte na EJA entre 2012 e 2021), havia 870 matrículas ativas de EJA no final de 2022 na Brasilândia, sendo que 132 eram de EJA I e 738 eram de EJA II. A demanda por matrículas foi considerada zerada em todo o município.

Os números demonstram que a demanda pela EJA é real e a oferta de vagas nesta modalidade da educação básica está aquém do necessário para cumprir a meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE) de erradicar o analfabetismo no Brasil até o final da vigência do plano, em 2024. Apesar de as

³ De acordo com o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterado em 2016.

taxas serem maiores quanto mais velha é a população, não se trata apenas de adultos e idosos. Uma parcela da população atendida pela EJA é composta por adolescentes que frequentaram escola em idade regular. Segundo a PNAD contínua (IBGE, 2023, p.9), no Brasil, o abandono precoce do ensino fundamental foi de 7,2% até os 13 anos e de 7,6% aos 14 anos.

Ensino de arte na EJA

Embora sejam relevantes, dados quantitativos isolados não conseguem tratar das complexidades do cotidiano. O enfoque nos índices de analfabetismo foi escolhido porque esta foi a realidade que vivi como docente na EJA paulistana, correspondente ao Ensino Fundamental. Mesmo neste contexto, é importante salientar que compreendemos a EJA como direito à educação e aprendizagem ao longo da vida. Não podemos restringi-la à ideia de atraso na escolaridade. Por isso, adoto integralmente as reflexões de Catelan (2018, p. 45):

tão importante quanto defender a educação ao longo da vida, é também se atentar ao que se aprende. A escolha da concepção pedagógica pode proporcionar uma aprendizagem transformadora se ela se direcionar por uma abordagem crítica, como as propostas de educação popular de Paulo Freire; ou proporcionar alienação, tratando alunos/as como clientes ou consumidores, como as propostas pedagógicas internacionais pautadas pelo neoliberalismo.

Estas concepções da EJA - enquanto aprendizagem ao longo da vida e enquanto conquista tardia do direito à educação - na realidade não se contradizem. São duas camadas que, justapostas, formam uma única imagem. O ensino de arte na EJA se encontra no espaço entre estas camadas, por isso é importante distingui-las, porém, sem separá-las (Morin, 2011, p. 49). Tanto a experiência de dez anos como docente de Artes na EJA, como a dissertação realizada entre 2016 e 2017 mostram a relutância de parte dos estudantes em participar das aulas de Arte, mesmo sendo disciplina obrigatória na matriz curricular. De maneira geral, os estudantes da EJA desejam a *experiência* da escola tradicional, para além da conclusão dos estudos. Qualquer ação

pedagógica diferente do modelo professores na frente escrevendo na lousa e alunos copiando no caderno não é vista como aula. Por isso, ao elaborar um modelo crítico para o ensino de Arte na EJA, é preciso considerar as expectativas e ansiedades dos estudantes sem ceder demagogicamente às suas ideias preconcebidas de como deve ser uma escola. Não podemos sonegar-lhes o direito à educação formal – em que a Arte é componente curricular obrigatório – apenas porque suas expectativas não estão sendo totalmente correspondidas.

Procurando por este modelo crítico de ensino de Arte na EJA, enraizado no corpo e na história de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, propus uma experimentação do corpoarte em minha prática pedagógica. A base desta experimentação foi o projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos, em parceria com mais duas professoras do CIEJA PRMF, realizado em 2016. Os encontros foram registrados e analisados e os participantes foram entrevistados no início e ao final do projeto. A partir destes dados, refleti sobre meus anos iniciais de formação, prática docente e as possibilidades de amplificação desta experiência.

Diversos fios tramaram esta pesquisa. O cotidiano da escola e os sujeitos da pesquisa – os estudantes, as professoras parceiras no projeto, minha atuação como professore e pesquisadore - eram partes de um todo indissociável. A metodologia da pesquisa e suas ferramentas tensionaram os fios da realidade com a teoria, garantindo a coerência do conjunto. A pesquisa-ação se mostrou capaz de abrigar todas as dimensões deste estudo empírico, etnográfico, crítico e político, porque admitiu meu posicionamento, ao mesmo tempo em que garantiu o rigor metodológico diante das vicissitudes de um trabalho de campo.

Por mais que esta pesquisa seja um estudo que se posiciona em relação ao que pode a escola pública, evitando categorizá-la a partir de carências e ausências, ainda cumpro a sina de olhar a realidade de baixo para cima. A observação participante completa por pertencimento original durante e após a pesquisa me permitiu pontos de vista privilegiados e incômodos, simultaneamente. A opção pela pesquisa-ação é radical por excelência, no sentido freiriano. Ela me levou a cavar escuta e reflexão em espaços institucionalizados, destinados à formação docente na rede municipal de ensino

de São Paulo - horários de JEIF, grupos de trabalho de currículo, seminários de prática pedagógicas, com a alegria (e a teimosia) de um cão (Gallo, 2002, p. 177). Enquanto professor e pesquisador, urgia compartilhar os dados coletados em primeira mão, analisados à luz da realidade vivida *naquela* comunidade escolar. Consegui alguns avanços, principalmente em relação ao currículo de arte na EJA, mas tive dificuldade em ser ouvido nestes espaços, porque mirava além da ilustração de práticas bem-sucedidas.

A transformação da realidade nunca foi um desejo amorfo. Denunciei o espaço exíguo e desengonçado reservado à Arte no currículo do CIEJA – uma aula por semana na matriz curricular, dentro da área de linguagens. De acordo com a natureza transdisciplinar do corpoarte, propus que Arte fosse o componente curricular que movimentasse o currículo em ação do CIEJA PRMF, para tentar superar as deficiências do currículo oficial. A resposta da gestão da unidade foi conservadora. Fui chamada para fazer uma exposição do meu trabalho apenas no início do ano letivo de 2020, mas a proposta formativa experimental foi rejeitada. Minha participação em trabalhos interdisciplinares na área de linguagens, expostos em seminários de prática, foi apagada. O convite para colocar os dados desta pesquisa em movimento, para ser apropriado pela comunidade que me ofereceu o espaço para estudo não foi visto como oferta e sim como demanda. Do ponto de vista metodológico, era perfeitamente plausível divulgar a pesquisa primeiro no local onde estudo foi realizado, porque é de responsabilidade ética do pesquisador devolver os saberes que coletou, tratou e analisou para a comunidade. Não se faz pesquisa apenas para o benefício pessoal do cientista. E no caso deste estudo, uma pesquisa-ação com caráter abertamente político, a divulgação científica tem, necessariamente, a intencionalidade de transformação (Tripp, 2005, p. 457)

Apesar das notas amargas dessa experiência, ela cumpriu seu propósito de fazer “as coisas acontecerem para ver o que realmente acontece” (Tripp, 2005, p. 448). A pesquisa-ação tem como pressuposto trabalhar em cenários sociais não manipulados. Faz parte do processo compreender por meio da ação intencional a realidade do local do estudo, seus discursos e suas práticas. (Tripp, 2005, p. 449). A sensibilidade do pesquisador burilada pela teoria transforma as

contrariedades do cotidiano - tradicionalmente vistas como erro ou ilusão (Morin, 2002, p. 19-33) - em dados para analisar a realidade e qualificar a ação. Este movimento alquímico da ciência aplicada amplia horizontes e possibilita a resistência criativa na educação.

Pesquisar é uma forma de lutar

A prática pedagógica na EJA exige um currículo em que os sujeitos estejam à frente no processo de conhecimento, tantos educandos quanto educadores. O corpoarte se mostrou robusto na construção de um currículo (em ação!) pleno de histórias de vida, sonhos, marcas e referências dos educandos, justamente por sua premissa de trabalhar o ser humano em movimento. Currículo, prática pedagógica transdisciplinar e formação docente se entrelaçam no corpoarte. Na EJA, este entrelaçamento torna-se mais (in)tenso e necessário, dada as especificidades desta modalidade que abriga um público heterogêneo – adultos trabalhadores, idosos, jovens, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIAP+, migrantes, mulheres, pessoas racializadas - que trazem experiências igualmente diversas. A educação voltada para objetos de conhecimento, que se pretende homogênea, entende essa diversidade como problema. Para o corpoarte é riqueza. O corpo expressivo, o jogo e o lúdico têm o poder de agregar os sujeitos da EJA e permitem uma aprendizagem compartilhada por meio da diversidade, e não apesar dela.

O corpoarte foi essencial para assumir meus posicionamentos, consonantes com a proposição makiguchiana de bem-estar coletivo (Makiguchi, 2002, p. 94), sem me intimidar diante dos assédios – sutis e declarados – que sofri por conta de viver radicalmente a práxis que me anima. Para além da teoria, também me orientou o exemplo de Makiguchi, que nunca comprometeu suas posições diante do fascismo japonês vigente no seu tempo: “um único leão triunfará sobre mil ovelhas. Uma única pessoa de coragem poderá realizar muito mais que mil covardes” (apud Ikeda, 2010, p. 31). Parece idealismo exagerado, mas quando entendemos que o corpoarte é práxis, entendemos também que nele o trânsito entre teoria e prática é fluido (Freire, 1971, p. 91). Professores e

pesquisadores são atores sociais, não vivem dissociados da realidade. E eu vivi a minha, integralmente.

A pandemia de COVID-19 acentuou opressões e desigualdades na educação. O ensino remoto ao longo de 2020 escancarou a falta de acesso a recurso digitais pelos estudantes mais pobres e atingiu a EJA de maneiras muito específicas. A volta forçada do ensino presencial em 2021, sem vacinar apropriadamente nem os estudantes, nem os trabalhadores da educação escancarou o desprezo à vida de trabalhadores e estudantes. As vacinas contra COVID-19 ainda não eram disponíveis para crianças e adolescentes neste período, e no caso da EJA, não houve imediata vacinação da população que estava mais exposta ao vírus – os adultos trabalhadores que formam um dos públicos-alvo mais expressivos desta modalidade de ensino. No momento mais letal da pandemia, a Secretaria Municipal de Educação escolheu expor a vida não só dos trabalhadores da educação, mas dos próprios estudantes, mesmo que neste período o ensino presencial fosse facultativo aos estudantes. Este cenário levou os trabalhadores da educação municipal de São Paulo a empreender a greve mais longa na categoria. Cento e vinte dias de uma greve sem assembleias, manifestações e comandos de greve presenciais. Nossas reivindicações eram a vacinação de todos os trabalhadores da educação e a prometida distribuição de computadores e tablets para professores e estudantes, a fim de viabilizar o ensino remoto.

Posicionar-se é imperativo sempre. Entretanto, em situações extremas como uma pandemia que vitimou até agora 706.986 brasileiros, a neutralidade também denota um posicionamento explícito. A única alternativa de que nós, trabalhadores e trabalhadoras da educação, dispúnhamos para não compactuar com uma política de morte era a desobediência civil. Mesmo com baixa adesão à greve, a repressão foi dura, culminando com uma ordem sem assinatura de um corte de ponto dos trabalhadores grevistas por parte da SME, que foi seguida pela gestora da unidade educacional em que eu trabalhava, sem o diálogo pregado por ela constantemente em discursos e reuniões.

Neutralidade na opressão é escolher o opressor

A pandemia de COVID-19 adicionou mais camadas de exclusão à luta pela manutenção e ampliação da EJA. O aumento da fome e do desemprego, a falta de equipamentos eletrônicos adequados como celulares e notebooks para o ensino remoto e o próprio analfabetismo digital impactou diretamente o direito à educação destes estudantes. Além da crise econômica e sanitária, muitos deles tinham dificuldades para seguir estudando sozinhos durante o período remoto. A divisão entre vida doméstica e vida profissional se dissolveu e (sobre)vivíamos consumidos pelo trabalho nas 24 horas do dia. A falta de convivência no espaço escolar foi particularmente sofrida para os estudantes com deficiência, muitas vezes alijados da convivência em outros espaços públicos não só durante a pandemia, mas por uma vida inteira.

O grande aliado dos estudantes e professores da EJA durante ensino remoto foi o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, mais acessível aos estudantes. Enviávamos o material - apostilas, vídeos e áudios - durante o horário das aulas, para ser acessado pelos estudantes ao longo do dia, e eles poderiam tirar as dúvidas no dia seguinte.

Parte do meu testemunho deste período está no podcast A Rádio do Fim do Mundo, que começou em 2020 como uma solução para veicular as aulas de arte em forma de áudio (arquivo que ocupa menos espaço nos dispositivos e mais simples de ser produzido do que vídeo) e foi se transformando ao longo de 2021. No primeiro semestre era uma forma de me comunicar com os estudantes durante a greve dos 120 dias e depois se tornou um trabalho colaborativo com os estudantes durante o ensino híbrido.

Reperformar a série Horizonte da ação Respirações, do Coletivo Parabelo (2020), foi a minha primeira proposta no retorno ao ensino presencial pós-greve, instigando os estudantes a seguir olhando para o horizonte - algo que costumava ser parte da cultura daquele espaço escolar, que mantinha um projeto desde 2010 chamado Apoema, palavra em tupi que significa “aquele que vê adiante”. O coletivo respondeu com a ação Conspirações (2021), que atualizou as questões trazidas anteriormente pelas Respirações.

O silêncio só ajuda a ordem dominante

Os CIEJAS têm uma particularidade em relação às outras formas de atendimento da EJA na rede municipal de São Paulo. Os professores precisam passar por um processo seletivo interno, que compreende prova escrita, plano de ensino e entrevista com a equipe gestora e supervisor da unidade. Se aprovados, docentes exercem esta função por designação, que pode ser cessada pela equipe gestora da unidade, também designada pela Diretoria de Ensino correspondente, porém sem passar por processo seletivo. A permanência dos professores a cada ano letivo depende de anuência do coordenador geral. Em tese, a qualidade do trabalho e a consonância com o PPP da escola seriam critérios para permanência dos professores na equipe docente.

Em dezembro de 2021, a coordenadora geral do CIEJA PRMF cessou minha designação alegando que minhas demandas “atrapalhavam o grupo”. Sem dizer como, ou porque, sem aludir a fatos. O estopim para esta atitude da gestora foi minha recusa em ser desrespeitada publicamente, em uma reunião online convocada repentinamente por ela, em licença médica. Estes fatos já foram levados a público e encaminhados às autoridades competentes, com a chancela do sindicato da categoria.

O fechamento sistemático de turmas de EJA pela RME/SP dificulta a continuidade da pesquisa desenvolvida nos últimos anos nessa modalidade. Porém, o corpoarte é múltiplo. Atualmente tenho experimentado a abordagem do ser sensível em movimento na mediação de leitura literária para crianças e adolescentes. Ser professore orientadore de sala de leitura (POSL) na rede municipal de São Paulo tem me permitido cavar buracos no meu fazer de professore/artista/pesquisadore militante com literatura. É ela que me aponta caminhos para a continuidade da luta, mostrando que romper o silêncio também é uma tarefa complexa.

(...)

Só tem uma saída.

Você atacar a estrutura dessa hierarquia idiota entre as pessoas.

E é isso que Kafka faz sem parar. (...)

Ele ataca o sentido estabelecido, o território demarcado.

A estabilidade das ordens, das linguagens.

Ele ataca a ideia de que coisas diferentes não se misturam.
Misturam, sim. (Vigna, 2019, p. 82).

Referências

ALVES, F. T. **Corpoarte: felicidade e resistência**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp), São Paulo, 2017.

ANTUNES, R. C. F. S. **Corpoarte: Releitura do Corpo na Educação. Território do corpo no mundo dos saberes**. Artigo de conclusão de pós-doutoramento. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes – Área de concentração: Artes Cênicas – Instituto de Artes da UNESP – Campus de São Paulo, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm> Acesso em 12/11/2023, 19h00.

BRASIL. **Coronavírus Brasil**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 12/11/2023, 20h56.

CATELAN, F. B. **Improvisação teatral na educação de jovens e adultos: um ato político emancipatório**. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp), São Paulo, 2018.

COLETIVO PARABELO. **Conspirações**. Disponível em <<https://www.coletivoparabelo.com/conspira%C3%A7%C3%B5es>> Acesso em 12/11/2023, 21h05.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor**. In: Dossiê Gilles Deleuze. In Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27 n.2, p.169-178, jul./dez. 2002.

GAYA, Adroaldo. **A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade**. Porto Alegre: Sociologias, Jan-Jun, 2006, nº 15, p. 250-272.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2023**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf>. Acesso em 12/11/2023, 21h00.

MAKIGUCHI, Tsussenaburo. **Educação para uma vida criativa: ideias e propostas de Tsussenaburo Makiguchi**. Tradução: Eliane Carpenter. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Acesso à Informação. Demanda Escolar**. Disponível em:
<<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/acesso-a-informacao/demanda-escolar/>> Acesso em 12/11/2023, 20h59.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGNA, Elvira. **Kafkianas**. São Paulo: Todavia, 2019.

FUNK NA ESCOLA PERIFÉRICA: UMA ABORDAGEM NAS AULAS DE ARTE PARA ADOLESCENTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FUNK IN THE PERIPHERAL SCHOOL: AN APPROACH IN ART CLASSES FOR ADOLESCENTS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Nayra Mendes¹ – IA/UNESP

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o lugar da cultura do Funk dentro da escola formal em contexto periférico, também vai comentar e discutir um possível caminho metodológico na disciplina de Arte que procura ir em direção à realidade dos estudantes. O texto buscará dialogar questões do movimento cultural do funk com as habilidades de Arte da BNCC e suas competências. O projeto anual “Sim, o Funk está na escola!” (realizado desde 2017 na disciplina de Arte com os anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas na rede municipal de Itanhaém-SP) originou questões ao longo dos anos que serão aqui articuladas com o fazer artístico e pedagógico. Muitas temáticas do Funk podem ser percebidas como inadequadas para menores de idade, mas, simultaneamente, são conteúdos consumidos pelos jovens no dia a dia. Proponho discutir o Funk como um caminho de encontro entre estudante e aprendizagem, unindo a vida escolar à realidade experienciada fora dela.

Palavras chave: funk. escola. adolescência.

Abstract

This research aims at reflecting about the Funk culture and its place in the standardized educational system in the marginal context, it also takes into account the discussion of a possible methodological pathway in the Arts subject which sets its intentions towards the reality of the students. The essay explores the cultural movement of Funk dialogue with the abilities of the BNCC Arts and its matters. The annual project “Yes, Funk is in the school!” (taking place since 2017 in the Arts subject with its final years in Junior High of Public schools in the city of Itanhaem-SP) brought about questions along the years that will be articulated by the pedagogic and Arts actions. Several different Funk themes may be considered as inappropriate for underage people, nevertheless, it is widely

¹ Graduação em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi (2015). Técnico em Arte Dramática pelo SENAC (2010). Mestranda em Artes pela UNESP - Bolsista Capes (andamento). Atualmente é professora de Arte do ensino fundamental (6 ao 9 ano) na Prefeitura Municipal da Estância Balneária de Itanhaém e está cursando mestrado em Artes pela UNESP com foco na Dança dentro do ensino formal para os anos finais do Ensino Fundamental. Tem experiência na área de educação informal com aulas técnicas de Teatro e Dança desde 2012 e no ensino formal com aulas de Arte com enfoque no corpo desde 2016. O trabalho artístico permeia a dança no Funk e performance. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2999015219408027>.

consumed daily by them. I propose a discussion of Funk as a meeting pathway between students and learning, uniting the school life to the reality experienced out of it.

Keywords: funk, school, teen.

A arte proibida

No Brasil, a construção do movimento do Funk se intensifica no fim da década de 1980, enquanto o primeiro álbum de Funk, o “Funk Brasil”, é lançado no Brasil pelo DJ Marlboro em 1989.

Um dos principais fomentadores desse processo foi o DJ Marlboro, o nome artístico de Fernando Luís Mattos da Matta, o DJ trabalhou nas batidas da vertente hip-hop, introduzindo a bateria eletrônica, e produziu o primeiro álbum de funk brasileiro. Lançado em 1989, o CD Funk Brasil tinha faixas vocais em português que se assemelha sonoramente às letras em inglês, chamadas melôs, e chegou a superar 100 mil cópias vendidas (Coutinho, p.49, 2021).

Após pouco mais de três décadas o Funk se constitui hoje como um movimento que engloba diferentes linguagens artísticas e gera uma diversidade de produções. Talvez o fato de existir um espaço para que pessoas marginalizadas produzam sobre suas realidades e, conseqüentemente, as discutam, colabore para a diversidade nessa linguagem.

A tecnologia e a internet são ferramentas que podem servir como colaboradoras no processo de democratização do acesso e compartilhamento da informação. A plataforma digital “YouTube²” que é um meio de compartilhar produções artísticas é um bom exemplo, pois só aqui no Brasil são mais de 142 milhões de usuários mensalmente com acesso gratuito, tanto para assistir como para compartilhar. O canal com maior números de inscritos no Brasil é o Kondzilla³, que produz e divulga exclusivamente músicas do cenário de Funk e com seus 66 milhões de inscritos demonstra o quanto o gênero é consumido no país. Na atualidade o Funk é amplamente difundido e faz parte da cultura

² YouTube é uma plataforma digital para compartilhamento de conteúdos através de vídeos, foi criada em 2005 e hoje conta com mais de 2 bilhões de usuários mensalmente no mundo.

³ Criado em 2011 pelo empresário, diretor de criação e produtor de vídeos musicais, Konrad Dantas, o canal KondZilla tem o objetivo de divulgar o trabalho de artistas de funk.

brasileira, sendo um dos gêneros mais escutados pelos jovens segundo a revista Metrópole:

Na faixa etária de 12 a 15 anos, é apontado como o mais escutado por 55% dos entrevistados. Além disso, o ritmo musical é o segundo mais ouvido em 23 estados brasileiros e vem ganhando cada vez mais força também em outros países (Metrópole, 2021).

Partindo do atual cenário cultural, do qual os adolescentes pertencem e consomem, este texto buscará abordar questões relacionadas à presença do funk dentro da escola (exclusivamente os anos finais do Ensino Fundamental), quais relações podem estar pré-estabelecidas nos parâmetros sociais e quais possíveis relações podem ser reelaboradas por meio do fazer artístico pedagógico. A análise utilizará a legislação em consonância com os documentos norteadores da educação, assim como a experiência do projeto “Sim! O Funk está na escola!” como material de apoio à investigação reflexiva.

A arte proibida na escola

A faixa-etária de interesse e discussão de todo o texto será a adolescência, especificamente os anos finais do Ensino Fundamental em que, comumente, os estudantes variam entre 10 e 16 anos de idade, enquadrando-se como crianças e adolescentes segundo “O estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990), dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências” (ANEXO A). O artigo 4º fala sobre o direito da criança à educação, lazer, cultura, respeito e liberdade. No artigo 16º trata-se do direito à liberdade de opinião e expressão. Direitos esses que se mantêm quando esse jovem está dentro do ambiente escolar.

A LDB de 1996 (Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996), Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (ANEXO A). O artigo 1º e o inciso 2º colocam que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, e o que acontece na escola tem que estar relacionado a vida do

estudante, pensamento este que está refletido na ênfase dada pela BNCC nas práticas sociais, ao buscar articular o que acontece dentro e fora da escola.

Na BNCC temos as habilidades de Arte, que especificam o que deve ser aprendido para que o estudante seja capaz de saber. As competências gerais (ANEXO B) regem o que os estudantes devem aprender a saber fazer dentro da escola, independente do componente curricular, assim como as competências específicas de Arte (ANEXO B) delineiam o que a Arte deve buscar alcançar na escola no campo do saber fazer. A competência geral 1 indica que a educação deve:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p.9).

Evidenciando a necessidade de valorizar os conhecimentos deste mundo, o que inerentemente inclui o Funk. Já a competência 9 discorre sobre a promoção dos direitos humanos:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 9).

Nenhuma manifestação artística é censurada ou classificada como imprópria nas competências gerais da BNCC. Sendo por meio do respeito, acolhimento e diálogo sobre a diversidade que a educação alcançará uma sociedade sem preconceitos.

Partindo do ponto de vista da participação do movimento do Funk na cultura dos jovens na atualidade, vinculado aos direitos básicos desses estudantes tanto na legislação como nos documentos educacionais oficiais, traçaremos reflexões acerca dessa delicada relação entre escola e Funk.

O Funk é proibido na escola?

O empoderamento no movimento funk cresceu, e esses trinta e poucos anos de história trouxe muita polêmica, trazendo para a sociedade uma cultura que quebra paradigmas e traz à superfície uma realidade de milhões de pessoas que historicamente foram caladas.

A escola tem a escolha sobre como lidar com o Funk dentro dela, será que ignorá-lo e/ou inibi-lo é o caminho pedagógico que a BNCC propõe? A competência 6 objetiva:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p.9).

Uma característica do funk é a sua plasticidade artística, que gera uma diversa multiplicidade de produções e, logo, uma amplitude de público, visto que grupos de pessoas que eram até então silenciadas encontraram um espaço no funk para ter voz. Voz que muitas vezes será expressada por meio de músicas como o RAP, TRAP ou FUNK, que explicitam em palavras suas realidades. A escola deve silenciar ou censurar tais manifestações artísticas dentro da escola? A competência específica de arte da BNCC número três esclarece a importância das matrizes brasileiras nas referências e temas escolhidos para a sala de aula.

Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte (Brasil, 2018, p.196).

Cada comunidade tem seus saberes que são pertinentes ao seu dia a dia, e esses saberes são construídos por meio do corpo de cada pessoa, portanto, este corpo tem seus próprios saberes também, que não devem ser censurados na escola por questões morais, mas sempre discutidos e utilizados como forma

de produzir o conhecimento e quem sabe desdobrá-lo. Parte dos saberes do corpo pertencem à sexualidade humana, que é a expressão sexual do ser humano e pode gerar conhecimentos básicos sobre a vida, quem sabe, desdobrá-los em novos saberes através da arte. Dentro do Funk, que possui uma quantidade considerável de músicas que tratam tal temática, existe espaço para discutir e desmistificar tabus sexuais.

A escola, ao propiciar informações [...] possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (PCN Orientação Sexual, 1996, P.300).

Nas competências específicas em Arte nenhuma manifestação artística é classificada como proibida na escola. A 1ª competência específica de Arte descreve a cultura do entorno social da escola como uma das possíveis fontes referenciais para as práticas e produções artísticas e culturais. Portanto, explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente as práticas e produções do Funk pode ser uma forma de propor uma educação decolonial e antiracista, que vai de encontro a valorização das raízes brasileiras e sua diversidade.

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (Brasil, 2018, p.196).

Segundo a nona e última competência específica de Arte objetiva: Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (Brasil, 2018). Logo, a análise e valorização de diferentes visões de mundo deve ser desenvolvida nas aulas de Arte por meio das habilidades e conteúdos. Sendo o Funk um patrimônio nacional com as suas próprias características culturais, ele é uma das várias visões de mundo que podem ser utilizadas na escola. Simultaneamente existe um grande embate social em relação ao movimento do Funk na sociedade e na escola, justamente pelas diferentes visões de mundo que coexistem no Brasil.

Temos os extremos dos que odeiam Funk aos que são obcecados por ele, com todo o degradê entre os dois, que é mesclado por opiniões e gostos. Gosto é um fator particular composto pelo o que cada pessoa viveu, sendo difícil traçar os motivos do porque prefere-se isso àquilo. Já a opinião é a expressão verbal em relação aos pensamentos do ser humano sobre um assunto. O papel do docente não é alterar as preferências estéticas dos alunos, mas sim trazê-las para o processo de identificação, reflexão, análise e crítica sobre as opiniões, podendo assim, caminhar para a construção de saber fazer as competências exigidas na BNCC.

Não encontro no Estatuto da criança do adolescente e LDB de 1996), nem dos documentos oficiais da educação brasileira (PCN ou BNCC) nenhuma indicação a excluir, ignorar ou censurar qualquer tipo de manifestação artística. Toda a documentação esclarece a necessidade da vida do estudante estar atrelada ao que acontece dentro da escola. Levando a questionar em quais bases está o frequente pensamento de que o Funk não pode, ou não deve, ou não é adequado ao ambiente escolar.

Projeto “Sim! O Funk está na escola!”

Resumo: o funk na escola periférica pode ser um potente caminho de articulação entre as atividades escolares e a vida cotidiana dos estudantes devido a participação que o movimento do funk pode ter na construção identitária dos discentes, principalmente em escolas periféricas. Por tal motivo, este projeto visa uma didática de ensino a partir do Funk para desenvolver diferentes habilidades e competências. **Objetiva** Proporcionar uma experiência no processo de identificação, investigação, experimentação, fruição e criação artística através da linguagem escolhida pelos estudantes, o Funk.

Lista de atividades

Sequência de atividades - Projeto Sim! O Funk está na escola!		
Etapa	Documentos	Proposição prática
Funk 1	Atividade 1	Brincadeira de palmas em duplas (soco soco bate bate ou qualquer outra que faça parte do contexto dos estudantes)
Funk 2	Atividade 2 Texto anos 60, 70, 80	Sequência rítmica do Funk em palma (livre) com bpm 90 - Individual, depois em duplas, depois em grupos maiores
Funk 3	Atividade 3 Texto anos 90	
Funk 4	Atividade 4 Letra Rap da Felicidade 1995	
Funk 5	Atividade 5 Letra Rap do Silva 1996 Guia 4 e 5	Sequência rítmica do Funk em palma (livre) com bpm 130 - Individual, depois em duplas, depois em grupos maiores
Funk 6	Atividade 6 Texto anos 2000 Artista Tati quebra barraco Guia 6	
Funk 7	Atividade 7 Artista Felipe Boladão Guia 7	
Funk 8	Atividade 8 Letra Não foi Cabral Guia 8	Sequência rítmica do Funk em palma (aberta e fechada) com bpm 90 - Individual, depois em duplas, depois em grupos maiores
Funk 9	Atividade 9 Letra Cracolândia Guia 9 Infos IBGE	
Funk 10	Atividade 10 Letra O peso da Luta Guia 10	
Funk 11	Atividade 11 Artista Mc Kautry Letra Privado da Liberdade Guia 11 Infos SISDEPEN - Sistema Carcerário	Sequência rítmica do Funk em palma (aberta e fechada) com bpm 130 - Individual, depois em duplas, depois em grupos maiores
Funk 12	Atividade 12 Guia 12 Infos IBGE - Mulheres	
Funk 13	Atividade 13 Artista MC Carol Guia 13	Sequência rítmica do Funk em deslocamento no espaço (de acordo com as habilidades dos estudantes usa-se a variação mais simples até que consigam a mais complexa)
Funk 14	Atividade 14 Letra Respeita a mãe!	Criação em grupos: criar um deslocamento no espaço em qualquer formato, fazendo uso de qualquer variação rítmica de FUNK aprendida
Funk 15	Cria dos cria Processos de criação	Fim dos processos de atividades escritas, início do processo de criação baseado no Funk

Habilidades e Competências do projeto “Funk na escola”

Habilidades	Competências Gerais
(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc. (EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. (EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas. (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos. (EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções

brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, BEDENDO, ENUMO, MICHELI. **Adolesc.** Saude, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 1, p. 62-67, dezembro, 2018.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC**, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, **PCN Temas Transversais** - Orientação Sexual, 1998.

BRASIL, Ministério das comunicações. **Por hora, nascem 44 bebês de mães adolescentes no Brasil, segundo dados do SUS.** 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/comunicacao/noticias/por-hora-nascem-44-bebes-de-maes-adolescentes-no-brasil-segundo-dados-do-sus#:~:text=Um%20a%20cada%20sete%20beb%C3%AAs,se%20tornam%20m%C3%A3e%20no%20Brasil>.

COUTINHO, Tamiris. **Cai de boca no meu bocetão.:** o funk como empoderamento feminino. São Paulo. Editora Claraboia, 2021

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **A SAÚDE DOS ADOLESCENTES.** 2019. Disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21457-a-saude-dos-adolescentes.html#:~:text=Pr%C3%A1tica%20de%20atividade%20f%C3%ADca&text=A%20pesquisa%20revelou%20ainda%20que,0%25%2C%20do%20se xo%20feminino.>

MILLER, Cora. **Outros caminhos de dança**: Técnica Klauss Vianna para adolescentes e para adolecer. São Paulo: Summus, 2018.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Editora Sulina: 2005.

OLIVEIRA, Alzira. **PALAVRÕES EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE NA ESCOLA**

ESTADUAL “4 DE SETEMBRO”, EM PAU DOS FERROS – RN. V ENID: encontro de iniciação á docência UEPB, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA9_ID439_29062015210332.pdf

ORSI, Vivian. **Tabu e preconceito linguístico**. ReVEL, v. 9, n. 17, 2011. [www.revel.inf.br].

SIMME, Guilherme. **Funk virou nacional e se tornou o gênero mais ouvido pelos jovens**. 20221, disponível em: <https://www.metropoles.com/entretenimento/musica/funk-virou-nacional-e-se-tornou-o-genero-mais-ouvido-pelos-jovens>

ANEXO A

Legislação ECA e LDB de 96

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos
LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.
Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
Título I
Das Disposições Preliminares
Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.
Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.
Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)
Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos
LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I
Da Educação
Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II
Dos Princípios e Fins da Educação Nacional
Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)
IX - garantia de padrão de qualidade; (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)
X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

ANEXO B

Competências Gerais da BNCC e Competências específicas de Arte da BNCC

Competências gerais	Competências específicas de Arte
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar	1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. 2. 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.

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. 4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade. 7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

INCIDÊNCIAS CONTRA-MONUMENTAIS_ICONOCLASTIA NA CONTEMPORANEIDADE

INCIDENCIAS CONTRA MONUMENTALES_ ICONOCLASIA CONTEMPORÁNEA

Isabela Vida Moreno¹ – UNICAMP

Resumo

A presente proposta tem como objetivo explicitar fundamentalmente os domínios da memória por meio dos registros do passado e do presente, pertinentes ao pensamento da patrimonialização na contemporaneidade, que nos empurra numa correnteza de excessos e disputas nos lugares de convivialidade² e grupos identitários. A cultura do esquecimento tem levantado diversas barricadas monumentais no âmbito da arte contemporânea em memória daqueles que são negligenciados por Estados totalitários e políticas públicas esvaziadas, verdadeiros “memoricidas”, que reforçam os propósitos de manipulação em massa, como um permanente voto de cabresto, direcionando o olhar para uma via de mão única. Estes grupos iconoclastas demonstram que é possível transformar essa cultura do esquecimento das políticas de amnésia das Américas em força eletromotriz de um levante popular.

Palavras-chave

Monumentos públicos. iconoclastia contemporânea. derrubada de estátuas. patrimônio público.

Abstract

El objetivo principal de esta propuesta es explicar fundamentalmente los dominios de la memoria a través de los registros del pasado y del presente, pertinentes al pensamiento de la patrimonialización en la época contemporánea, que nos empuja en una corriente de excesos y disputas en lugares de convivencia y grupos identitarios. La cultura del olvido ha levantado varias barricadas monumentales en el ámbito del arte contemporáneo en memoria de aquellos que son desatendidos por los estados totalitarios y vacian las políticas públicas, verdaderos “memoricidios”, que refuerzan los propósitos de la manipulación masiva, como el “voto de cabresto” permanente, dirigiendo la mirada hacia una calle de un solo sentido. Estos grupos iconoclastas demuestran que es posible transformar esta cultura de olvido de las políticas de amnesia en las Américas en una fuerza electromotriz de la insurrección popular.

¹ Mestra em Artes Visuais na linha de pesquisa 'Poéticas Visuais e Processos de Criação' - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (2020-2023). Especialização em Fotografia, Arte e Mediações - UNICAMP (2018-2020). Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP (2010-2016). Atualmente é arte-educadora da Rede Sesi de ensino, professora de projetos temáticos na ETEC e facilitadora de aprendizagem na Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1978-897X> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2055422396730028>

² Capacidade de uma sociedade em favorecer a tolerância e as trocas recíprocas das pessoas e dos grupos que a compõem; saber lidar com a convivência.

Keywords: Public Monuments. Contemporary Iconoclasm. Toppling Statues. Public Heritage.

INTRODUÇÃO

Monere, termo em latim, raiz comum das expressões patrimonium e monumentum, remonta a “advertir”, “lembrar”, ou “aquilo que traz à lembrança”. O trazer à lembrança é uma espécie de exercício de resgate do tempo perdido, evocação de

um passado que compartilhamos com os que nos precederam, representado por um lugar, um artefato, uma imagem ou mesmo uma prática social cotidiana transmitida de geração para geração através da oralidade ou pelo simples repetir de um determinado costume, como uma produção em série onde o produto desenvolvido é a capacidade do indivíduo de aprender observando o fazer, aprender fazendo, fazendo ensinando, ensinando aprendendo, em um ciclo virtuoso contínuo do fazer acontecer, do fazer existir. Os vestígios do passado investidos de um poder que adverte e interpela a memória coletiva, materializam esse passado no presente e se oferecem como experiências cognitivas e estéticas, ressignificando as nossas construções de identidade, construções estas em relação a, entre o tempo e espaço.

Como imersão nessas experiências, a leitura da obra *Der moderne denkmalkultus* (O culto moderno dos monumentos) de Aloïs Riegl (1858-1905) se impõe quase como uma obrigação epistemológica, na qual se estabelecem princípios para a preservação histórica com base nos “valores” dos monumentos, neste trabalho, será utilizada a tradução francesa, de 1984. O monumento histórico é, para Aloïs Riegl, uma criação da sociedade moderna, um evento histórico temporal. Nesse sentido, deve-se sublinhar que para o autor, não existe um valor artístico absoluto, mas apenas um valor relativo, desde que, no início do século XX, a crença na inexistência de um cânone artístico ou de um ideal artístico objetivo e absoluto, se impuseram, paulatinamente, à antiga tese de que havia tal cânone. No Brasil, é possível citar o Modernismo antropofágico como um paralelo.

Ao longo da história, o patrimônio cultural adquiriu novas acepções, vivenciou a transformação de valores simbólicos essenciais à categoria de pensamento, e a incorporação de outras dimensões, além da histórica e artística, como também por imposição política de um determinado líder, instituído naturalmente e reconhecido como tal temos o Quilombo dos Palmares, símbolo da resistência dos escravos no Brasil e alvo de expedições portuguesas e holandesas que culminaram em sua destruição em 1694, assumindo assim um valor simbólico a um momento histórico para ambos os lados. Com isso, Henri Zerner resume a relevância riegliana para a compreensão da Arte:

Alguns conceberam a arte como uma atividade própria da humanidade, postulando que o homem era naturalmente produtor de arte, como é, naturalmente, falante. Desde então, a História da Arte tem outros problemas a enfrentar. Foi novamente posto em questão o sistema de valores elaborado durante vários séculos. Foi-se obrigado a tomar em consideração o ornamento como uma das formas importantes da arte, uma vez que algumas sociedades não conhecem outra forma. No fim do século passado, Aloïs Riegl teve a audácia de explorar todas as consequências dessa ideia, de negar, pelo menos em teoria, qualquer sistema normativo dos valores, de denunciar a noção de decadência, de renunciar à segregação entre “grande arte” e as artes ditas menores. (Zerner, 1988, p. 146).

Para Riegl, “no senso mais antigo e verdadeiramente original do termo”, (1984, p.35) monumento é uma obra criada pela mão do homem com o intuito preciso de conservar para sempre, presente e viva na consciência das gerações futuras, a lembrança de uma ação ou destino. Nesse sentido, o monumento relaciona-se com a manutenção da memória coletiva de um povo, sociedade ou de um grupo. Temos hoje esta questão em crescente debate, é válido ou não a destruição de algumas obras tidas como opressoras ou racistas? Deve-se contextualizar a obra no seu tempo e valores da época? Manter essa memória coletiva reforça o ideal opressor ou exalta a necessidade da discussão? São, de fato, ideais dicotômicos ou passíveis de conciliação?

Do ponto de vista filosófico, os monumentos salvam a humanidade do esquecimento, oferecendo um sentido de continuidade da vida. Essa é a noção do monumento como um “universal cultural” que possibilita a fuga da ação do

tempo pessoal e o mergulho em um tempo coletivo. O tempo de uma vida humana é breve demais, mas o tempo da existência em sociedade convida à sensação de imortalidade, fortalece o pertencimento e o interesse pela manutenção do grupo. A afetividade dessa operação envolvendo as marcas da paisagem pode ser chamada de memória topográfica. Trata-se de uma recordação que todos nós carregamos e que emerge quando nos deparamos com espaços representativos da nossa trajetória – nosso lar, cidade natal, a casa das avós, o parque, a escola etc.

Afetividade e pertencimento, como categorias emocionais vinculadas ao espaço físico local, são experiências da ordem do vivido, pertencem ao quadro subjetivo daquele que habita e não daquele que transita. Quem está de passagem não vislumbra os significados de imediato e, mesmo que consiga contextualizar o monumento histórico a partir de um saber prévio, na maioria das vezes, não será capaz de “mergulhar” no objeto afetivamente e entregar-se ao jogo que torna o passado vivo, presente. A sociedade que vivencia a experiência emocional com o seu patrimônio, consolida a autoestima do grupo com saber e sensibilidade. O “estrangeiro”, por outro lado, somente poderá experimentar sentimentos similares à afetividade e ao pertencimento em relação aos monumentos históricos locais quando encontrar verdadeiramente aquele que o habita, seja através do diálogo direto ou do encontro virtual com o imaginário do lugar, representado pela produção artística e cultural.

Quando compreendemos o potencial de rememoração dos lugares de convivialidade conseguimos visualizar a sua permanência como uma decisão histórica, estando mais próximos de agir como parte de um grupo social que também têm direitos e responsabilidades no processo decisório. O cidadão, ao ser excluído ou dissociar-se voluntariamente dos processos seletivos e das decisões que envolvem o patrimônio histórico, perde as referências de sua condição social, individualizando-se a tal ponto, que a maioria dos vestígios do passado não lhe diz respeito. Destituindo-se da memória coletiva pelo isolamento, tornando o indivíduo um ser que despreza o meio cultural em que vive. Essa anomalia pode aparecer de diferentes maneiras, desde a depreciação por tudo que diz respeito ao grupo, expresso na depredação até a indiferença

total pelo espaço público, ou a crítica calcada na negatividade que apresenta o local através dos seus problemas e deméritos.

Esse abalo da autoestima social que repercute na relação do homem com seu meio tende a ser compreendido como um esvaziamento da relação de afetividade e pertencimento conduzido pelo ato de rememorar, provocado pelos símbolos do passado. Uma espécie de desencontro entre o habitante e o tempo vivido. Se aquele que tradicionalmente estaria vinculado ao espaço não o percebe como um marco emocional para sua existência, não o salvaguardará dos danos e dos interesses alheios aos do seu grupo, nem tampouco o apresentará como um espaço denso de significado àqueles que o desconhece. Como ressalta Françoise Choay:

A natureza afetiva do seu propósito é essencial: não se trata de apresentar, de dar uma informação neutra, mas de tocar, pela emoção, uma memória viva. [...] A especificidade do monumento deve-se precisamente ao seu modo de atuação sobre a memória. Não apenas ele a trabalha e a mobiliza pela mediação da afetividade, de forma que lembre o passado fazendo-o vibrar como se fosse presente. Mas esse passado invocado, convocado, de certa forma encantado, não é um passado qualquer: ele é localizado e selecionado para fins vitais, na medida em que pode, de forma direta, contribuir para manter e preservar a identidade de uma comunidade étnica ou religiosa, nacional, tribal ou familiar. (Choay, 2001, p.18).

Dentre os diversos problemas que precisam ser equacionados, destaco, por hora, aquele relacionado à crise do próprio projeto memorial contemporâneo, que é o que Choay denominou de esgotamento da função memorial dos monumentos, sintetizado pela autora como “a substituição progressiva do ideal de memória pelo ideal de beleza” (Choay, 2001, p.18). Estaríamos condenados a deixar a “recordação” apenas para um território pessoal, nos esquecendo ou renegando assim os nossos vínculos sociais em nome da experiência estética do belo?

CULTO AOS MONUMENTOS

No Brasil, o primeiro registro de festejo popular em torno de uma escultura pública ocorreu no Rio de Janeiro em 1862. Na ocasião, a festa urbana de inauguração da estátua equestre de Dom Pedro I movimentou toda a cidade. Esta promoção da imagem estabeleceu um novo lugar para a escultura na sociedade, integrando o Brasil no contexto de uma prática do mundo ocidental, aproximando-o, assim, do que na França seria conhecido como a estatuamania no fim do século XIX.

A cerimônia de inauguração da estátua, porém, apenas completava um longo processo de ritualização da escultura na cidade. Nas palavras de Paulo Knauss:

Esta inauguração consagrou a afirmação da escultura pública no Brasil e instalou uma tradição que atravessou os tempos até os dias de hoje. O paradoxo dessa situação é que no Brasil da época não havia condições tecnológicas de realização de esculturas de bronze fundido em grande escala. A evidente limitação tecnológica, no entanto, não impediu a afirmação da escultura pública como um elemento importante de mobilização social e promoção das artes. (Knauss, 2010, p.1).

Nesses termos, a compreensão da história da escultura pública não se basta nela mesma, pois sua concepção não pode ser isolada do processo social de moldagem que envolve a escultura comemorativa. A partir de sua estrutura narrativa e da articulação entre ordem temporal e ordem espacial da cidade, a escultura urbana sob a vista do monumento impõe certa leitura espiralada dos fatos, organizando uma narração histórica conduzida e sistematizada.

Segundo Knauss (Ibid, p.407), é assim que a imaginária urbana, ao realizar sua própria operação historiográfica, “monumentaliza o passado”, sacralizando a cidade e os fatos da história. “O passado, portanto, torna-se matéria da escultura, inscrevendo-se na paisagem construída”.

A experiência de um espaço como paisagem se dá na integração do sujeito em meio a um espaço de relações dinâmicas, um espaço que acontece no qual os sujeitos corpóreos

experimentam-se como seres perceptivos e vulneráveis ao meio de um acontecer espacial. (Seel apud Maderuelo, 2007, p. 39).

Assim, Javier Maderuelo conclui que a paisagem também pode ser compreendida como um lugar de conquista territorial tanto quanto da conquista intelectual, sendo este íterim entre Arte e Natureza fazendo com que os sujeitos passantes, visitantes ou locais estejam sempre em estado de vigília.

Lembre-mo-nos também que os encaminhamentos da preservação da memória brasileira foram definidos, à frente, pelos modernistas, durante o Estado Novo, e que o foco principal de mobilização dessa intelectualidade era a consolidação da identidade nacional, através do fortalecimento da imagem do Brasil e das ações brasileiras. Naquele momento, em todo o continente, desenvolveram-se esforços no intuito de estabelecer políticas públicas nos setores da educação, saúde, cultura, artes, arquitetura e patrimônio histórico.

O projeto político nacionalista, no governo Vargas, apoiado pela ação de Gustavo Capanema, elegeu os campos da educação e da cultura como pontos estratégicos para a produção de elementos de brasilidade que garantissem a independência e o desenvolvimento nacional, como principal investidor desta empreitada, patrocinou viagens de estudos, mapeamentos das manifestações culturais autenticamente brasileiras e alçou nas tradições à condição de uma marca nacional. No que diz respeito às implicações do movimento, chama a atenção Francisco Iglésias para o fato de o Modernismo ter sido mais construtor que destruidor, fator decisivo à agressiva rejeição de toda aquela antiga ordem, mas, primordialmente, um conjunto de ações no sentido de “limpar terreno para nascer o autêntico e o novo”. (Iglésias, 2009, p.16). Ainda no campo da cultura, a gestão de Capanema como Ministro da Educação e Saúde (1934 a 1945) assinalou a criação de dois órgãos de destaque ao longo do Estado Novo: o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Instituto Nacional do Livro, fundados em novembro e dezembro de 1937, respectivamente. O primeiro foi responsável pelo tombamento e preservação de centenas de monumentos artísticos e históricos e pela criação do Museu Imperial, em Petrópolis (RJ), do Museu da Inconfidência, em Ouro Preto (MG), do Museu das Missões, em São Miguel (RS) e do Museu do Ouro, em Sabará (MG). O Instituto Nacional do Livro

objetivava elaborar uma enciclopédia e dicionário da língua brasileira que retratasse a identidade e a memória nacional e apoiar a implantação de bibliotecas públicas em todo o Brasil.

Ainda no século XX, temos situações antagônicas quanto à figura do indígena no país, por um lado, era forte a pressão aculturativa dos índios, devendo estes deixarem suas malocas coletivas, suas crenças e toda a herança cultural para se submeterem à pedagogia missionária, “integrando-os” e “assimilando-os” a cultura hegemônica e ao cristianismo. Ao contrário, no final do século, todo o esforço missionário seria dirigido para a defesa da cultura e dos direitos indígenas, em um movimento multicultural, considerando-se o país multiétnico, diverso e plural, ambos movimentos não consideraram um ponto crucial a ser elencado: dar voz aos povos indígenas para que eles pudessem tomar suas próprias decisões.

Influenciado pela literatura e pela imprensa, sobrevivia o estereótipo romântico do “bom selvagem” que circulara no séc. XIX. Neste contexto, movimentos de vanguarda literária representados na Semana de Arte Moderna de 1922 exploraram outras imagens que sobrepujam os “índios” e a nação: a cena antropofágica de Oswald de Andrade e o “herói sem caráter”, Macunaíma, de Mário de Andrade. As imagens sobre os indígenas divulgadas na esteira das ações oficiais oscilavam entre o respeito à vida tradicional e o estímulo à aculturação (Freire, 2005, p.15). “Tupy or not tupy, tha’s the question!” - já descrito no manifesto antropofágico.

Os contatos estabelecidos pelas Comissões de Linhas Telegráficas com “índios selvagens” (identificados com a imagem colonial dos “índios bravos”) ampliavam nas metrópoles o interesse por notícias sobre o interior do país e a extração de seus minérios, assim como o roubo de suas terras. Os principais jornais divulgavam com regularidade as reações dos povos originários diante dos militares e dos sertanistas comandados por Rondon. Em contraponto, ao longo do século, as missões protestantes mantiveram uma política aculturativa, voltada para a difusão do texto bíblico entre as múltiplas etnias. Isto acontecia enquanto avançava a ocupação da Amazônia por agropecuárias; o regime militar instaurado em 1964 empregava o Ato Institucional nº 5 para cassar as liberdades

democráticas e o Serviço de Proteção aos Índios mergulhava numa conjuntura de escândalos e corrupção. Em 1972, a igreja católica no Brasil viu crescer uma divisão interna entre religiosos progressistas, adeptos das propostas da “teologia da libertação” que eram difundidas pela América Latina, e os religiosos que adotavam uma posição conservadora, aliados ao regime militar. O país vivia sob intensa propaganda oficial do “milagre econômico brasileiro”, e a abertura da rodovia Transamazônica atingia inúmeros povos indígenas. Por sua vez, o Estatuto do Índio tramitava no Congresso Nacional desde 1970.

Neste fluxo identitário, temos ainda na década de 1970, a fotógrafa Claudia Andujar trazendo para todo o mundo a voz e luta por sobrevivência dos povos yanomamis. Comunidades inteiras estavam sendo dizimadas, na esteira da abertura de estradas durante o governo militar, com a construção da Perimetral Norte, e com a invasão por garimpeiros em suas terras, na região fronteira entre a Venezuela e os Estados brasileiros de Roraima e Amazonas. Andujar foi enviada à região para uma reportagem fotográfica sobre a Amazônia, pautada pela revista Realidade, para um especial sobre a Amazônia. Esta reportagem mudou sua história e daquele povo. A partir das longas temporadas que viveu nas tribos, seu envolvimento extrapolou o registro artístico e histórico. Envolvendo-se nas lutas dos povos por saúde, terras e até por reconhecimento, que ajudou a promover ao retratar indivíduos de comunidades dispersas para identificá-los e dar-lhes acesso a serviços básicos de saúde. Foi membro ativo da Comissão Pró-Yanomami e, em 1978, coordenou a campanha pela criação da reserva indígena, reconhecida apenas em 1992, durante o governo de Fernando Collor.

Na década de 1980, Andujar viaja acompanhada de dois médicos para uma expedição de salvação que percorre diversas tribos Yanomami da Amazônia com o objetivo de vacinar os povos indígenas que ali viviam contra uma epidemia que os atingiu em decorrência do contato com o homem branco na ocasião da construção da rodovia no local. Andujar tinha a tarefa de identificar os indígenas de diversas aldeias para produzir retratos que compusessem suas fichas médicas. Uma vez que os Yanomami não respondiam a nome próprio, para essa identificação foram feitas fotos de cada indivíduo utilizando placas com uma

numeração junto ao corpo. A série feita por Claudia, denominada “Marcados”, contém 82 imagens resultantes dessa expedição e circulou inicialmente ao lado de textos e relatórios produzidos pela fotógrafa durante a visita na região amazônica, publicados inicialmente em 1982 no relatório da Comissão pela Criação do Parque Yanomami (CCPY).

Em 2005, três dessas imagens foram expostas pela primeira vez no circuito da arte, em uma galeria de Londres. A instalação levava o título de “Marcados para viver, marcados para morrer”, em uma alusão claramente intertextual entre a marcação que buscava preservar a vida dos indígenas e outros retratos nos quais as pessoas recebem um número e são identificadas antes de serem mortas. Neste sentido, é importante notar que o Holocausto fez parte da vida da fotógrafa (que teve seu pai judeu levado para um campo de concentração e assassinado na época da Segunda Guerra Mundial). É interessante ressaltar que, em um primeiro momento, aquele do uso dessas fotos como identificação nas fichas médicas, tal relação polêmica não encontrara espaço para assim ser percebida, já que esse contexto inicial compatibiliza com aquele da história das fotografias de identificação, tanto no âmbito médico quanto policial etc.

É só no contexto artístico que a polêmica e as relações intertextuais ganham terreno fértil, explorado pela própria autora, que passa a apontar – nas entrevistas que dá e nos textos que acompanham as imagens – a ressonância do sentido de “marcados para morrer” no contexto do Holocausto e “marcados para viver” no contexto desses povos originários. Há, portanto, uma mudança do entendimento dessas imagens de acordo com sua inscrição em outras práticas interpretativas, na qual a ambiguidade de sentido é transmutada.

ICONOCLASTIA CONTEMPORÂNEA

Estátuas e monumentos que homenageiam personagens históricos com biografia racista, misógina, assassina, escravagista são alvos de protestos não é de hoje. Vemos levantes contemporâneos contra-monumentais ganhando terreno fértil no Brasil em algumas frentes, como é o caso da estátua de Manuel Borba Gato, assinado por Júlio Guerra, localizada no bairro de Santo Amaro, em

São Paulo. Em 2016, a estátua do bandeirante já foi palco de manifestações, pichações e banhos de tinta. Os atos foram caracterizados como vandalismo, depredação de patrimônio, assim como tantas outras manifestações que expõem feridas coloniais: o Monumento às Bandeiras, do escultor ítalo-brasileiro Victor Brecheret, em que os tupis mamelucos e escravos ostentam cruzes no pescoço e seguem portugueses gigantes montados a cavalo, passa por constantes protestos, como em 2013, contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215, que propunha a retirada da autonomia do governo federal em relação à demarcação de terras indígenas.

Nos E.U.A, em 2020, como parte do movimento Black Lives Matter intensificado em protestos antirracistas após a morte do norte-americano George Floyd, estátuas de Cristóvão Colombo foram derrubadas e outras tiveram suas cabeças arrancadas. Em Junho do mesmo ano, manifestantes derrubaram e jogaram no rio a estátua de um traficante de escravos em Brisol, no Reino Unido. Em Abril, indígenas do Movimento de Autoridades Indígenas do Sudoeste derrubaram o monumento a Sebastián de Belalcázar, em Cali, na Colômbia, em meio à terceira onda da covid-19, o país saiu às ruas contra a reforma tributária do presidente direitista Iván Duque. Estes monumentos sofrem diversas intervenções na contemporaneidade, desde pichações a banhos com tintas, reacendendo a chama da paisagem como experiência da existência humana.

Segundo Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1995, p.85), a formação do Brasil contemporâneo está diretamente ligada às origens da sociedade brasileira, ou seja, atrelada à colonização e ao seu legado cultural, político e institucional. Assim, o tradicionalismo da política brasileira vem de seu passado ibérico, de suas raízes. A recusa da hierarquia e o individualismo ibérico acabaram resultando, na sociedade brasileira, na cultura da invasão do público pelo particular, a frouxidão das instituições e a falta de coesão social da sociedade brasileira. O autor reconhece, assim como em obras de outros autores, como seu contemporâneo, o cientista social Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala*, o caráter mestiço da formação social brasileira, produto de ampla miscigenação com o índio e o negro. Freyre dirá que “sem um fim social o saber será a maior das futilidades” (2001, p.12), os pontos de vista dos

diferentes segmentos da sociedade vão construir uma verdade que não é única nem absoluta, mas que tem faces e pode, então, ser vista de diferentes perspectivas, resultando em várias verdades que não se anulam, mas se complementam, assim como destes polêmicos autores.

O modernismo inovou ao deixar claro que era impossível “criar” um brasileiro a partir de teorias e paradigmas elaborados, segundo a realidade europeia e também em certa medida norte-americana, como tentavam com tanto esforço fazer no país, ora inferiorizando o nacional como algo sem esperança e fadado ao fracasso, ora exaltando o nacional à exaustão como se fosse algo que simplesmente não o é.

No Brasil, são marcas das heranças coloniais, mas para além do colonialismo, transforma-se a cultura do esquecimento em uma das ideias centrais das políticas de amnésia: a relativização da ditadura militar brasileira dita branda, a manutenção da sua documentação sob sigilo e os poucos espaços dedicados à sua memória são exemplos de indicadores do apagamento da violência na história do Brasil.

Este contexto explicaria o tamanho descaso institucional para com nossos lugares de memória, nossos monumentos e para além deles? A não implementação de verba pública para a manutenção desta memória estaria ligada ao fato de que nem sempre ela se traduz em votos ou imposição política? Vemos por todos os lados a opacidade que beira a invisibilidade do patrimônio brasileiro.

Acerca dos usos públicos do passado, temos a monumentalização como uma breve reflexão acerca do conceito de patrimônio, a partir da noção de monumento enquanto alegoria³, de acordo com Françoise Choay (2006).

Entende-se, para isso, que a ideia da patrimonialização na contemporaneidade nos empurra, mais do que nunca, numa correnteza de excessos, onde tudo é passivo de patrimonialização ou despatrimonialização.

³ Entende-se por alegoria do patrimônio, a referência constante que um prédio histórico, por exemplo, traz a outros tempos, outras histórias. A patrimonialização busca preservar a construção de tijolos, mas seu intuito é na preservação do que aquele objeto representa. Para além de representações, a alegoria do patrimônio chega a alcançar também a questão narcisista da humanidade, que busca contemplar nas construções a sua própria imagem.

Propomos, portanto, explorar de forma sucinta a origem desse patrimônio, segundo a autora, na tentativa de compreender como se deu o processo inflacionário patrimonial a ponto de colapsar no mundo contemporâneo. Usando como recorte a desidentificação patrimonial, que se apresenta como fator de possível destruição desse objeto.

O patrimônio apresentado enquanto alegoria nos traz uma infinidade de caminhos para justificar sua existência e os impactos acarretados por essa existência, como, por exemplo, o fato de tudo hoje ser passivo de patrimonialização. O cerne dessa problemática encontra pistas na observação das origens do patrimônio, quando a sociedade começa a reconhecer importância em proteger construções e monumentalizá-las, gerando um dispositivo bastante familiar à natureza humana, o da defesa contra o traumatismo da existência. (Choay, 2006: 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, pode-se notar um anacronismo incongruente quando falamos da preservação de um patrimônio escultórico que já não tem representatividade no conjunto político, ideológico da nação, mas encontra-se abarcado historicamente.

Vislumbramos um futuro de paz e progresso e isso se contrapõem à vontade de lembrar um passado de guerra, o que até então correspondia à arte monumental. Se notarmos, o próprio monumento à Dom Pedro II atualmente fecha-se em si mesmo, cercado por um gradeado com lanças; onde antes circulavam inúmeras pessoas enaltecendo seu presente, agora dá margem a um lugar vazio de sentidos em sua representatividade, com seu apagamento histórico e em marcas de degradação simbólica e social.

Deste modo, os desafios da escultura moderna, tanto em sua produção quanto em sua conservação estão imbricados na relação com o passado-presente estabelecendo, dentro de uma lógica do monumento, um espaço para leituras do futuro. Os monumentos públicos estariam fadados a um não-lugar? Como dito em aula certa vez pela professora Sylvia Furegatti acerca dos monumentos: “nem dentro, tampouco fora, mas certamente em outro lugar”.

Temos direito de debater como queremos que nossa paisagem de memórias públicas nos represente. A apreciação da paisagem é mais pessoal e duradoura quando mesclada com lembranças de incidências humanas. Essas decisões incidentes são tomadas do presente e não muda, necessariamente, o que aconteceu, ainda somos obrigados a carregar esse passado na memória, com certa esperança, mesmo que singela, de não o repetirmos no futuro, e de estancarmos o sangramento no presente.

Referências

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/Ed.UNESP, 2001.

_____. **O Patrimônio em questão: antologia para um debate** - Belo Horizonte/ Editora Fino Traço, 2006.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **Indigenismo e Antropologia: o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI) na gestão Rondon (1939-1955)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/MN, UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

IGLÉSIAS, Francisco. **História e Literatura**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

KNAUSS, Paulo. **A festa da imagem: a afirmação da escultura pública no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: 19&20, v. V, n. 4, 2010.

RIEGL, Aloïs. **Le culte moderne des monuments. Son essence et sa genèse**. Tradução Daniel Wieczorek. Paris: Seuil, 1984.

SCARROCCHIA, Sandro (a cura di). **Aloïs Riegl: teoria e prassi della conservazione dei monumenti**. Antologia di scritti, discorsi, rapporti - 1898-1905. Bologna: Clueb, 1995.

SEEL, Martin. **Espacios de tiempo del paisaje y del arte**. In: MADERUELO, Javier. (org) Paisaje y Arte. Madrid: ABADA Editores, 2007, p.39.

ZERNER, Henri. "A arte". In: **História: novas abordagens**. LE GOFF, J.; NORA, Pierre. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves editora, 1988.

INTERFACES: ACESSIBILIDADE CULTURAL, ESCOLA E MUSEU

INTERFACES: CULTURAL ACCESSIBILITY, SCHOOL, AND MUSEUM

*Drieli Caroline Gaona*¹ – ProfARTES/IA UNESP
*Tarcila Costa Lima*² – FACC/UNESP

Resumo

O presente trabalho aborda inquietações a respeito do termo Acessibilidade Cultural, oriundo de instituições culturais/museus e seus possíveis diálogos com a Arte Educação dentro da Educação Básica, levando em consideração a Educação na perspectiva Inclusiva de alunos com deficiência.

Palavras-chave: Acessibilidade Cultural. Arte Educação. Educação Inclusiva.

Abstract

The present work addresses concerns regarding the term Cultural Accessibility, originating from cultural institutions and museums and its possible dialogues with art education in Basic Education, considering the Inclusive Education's perspective of students with disabilities in regular schools.

Keywords: Cultural Accessibility. Art education. Inclusive Education.

Introdução

Para iniciarmos nossa reflexão, levanto a definição do termo Acessibilidade Cultural, oriundo de instituições culturais e museus, ainda recente em nossas pesquisas e diálogos, no qual identifica-se como espaços que “[...] devem oferecer um conjunto de adequações, medidas e atitudes que

¹Licenciada em Artes Visuais e mestranda do programa ProfArtes da UNESP/IA e arte educadora da rede municipal de Itanhaém-SP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5299753847249671>.

² Professora Assistente Doutora na UNESP/Bauru, no Departamento de Artes e Representação Gráfica (DARG) da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC). Possui graduação em Educação Artística. Mestrado e Doutorado em Ciência, na intersecção entre Arte e Saúde (HRAC/USP). Tem experiência nas áreas de Arte, Arte Educação e na intersecção entre Arte e Saúde. Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/6511711381302753>.

proporcionem bem-estar, acolhimento e acesso à fruição cultural para pessoas com deficiência, beneficiando públicos diversos” (Sarraf, 2018, p.25).

Recentemente estamos presenciando algumas articulações de instituições culturais e museus que buscam estratégias para proporcionar Acessibilidade Cultural às pessoas com deficiência, não somente no que tange a tecnologia assistiva prevista em legislação, mas que possam igualmente experienciar e vivenciar Arte.

Museu e escola são díspares. A vivência escolar de pessoas com deficiência – os que são e os que foram alunos de escolas de Educação Básica – principalmente em Arte, sofrem ainda um apagamento em relação às suas vivências artísticas em sala de aula.

Partindo dessa premissa, é possível estabelecer um diálogo entre as ações que ocorrem nos educativos dos museus ou exposições que possibilitem experiências com e sobre Arte para pessoas com deficiência e as aulas de Arte na Educação Básica?

Minhas reflexões e indagações surgem após ter atuado como arte educadora em um projeto educacional no município de Itanhaém, situado na Baixada Santista, voltado para crianças e adolescentes com deficiência matriculados na rede pública municipal de ensino fundamental. O projeto recebia os alunos em contraturno escolar e ofertava aulas de Arte e algumas modalidades de Esporte destinada exclusivamente a esses alunos.

Decorrente da minha vivência com as crianças e adolescentes com deficiência no projeto educacional, constantemente me questionava a respeito da situação na qual nós, enquanto arte educadores, direcionamos e possibilitamos a Arte, o fazer Arte, sua estesia e experiencição em sala de aula na qual todos pudessem ser agentes criativos e criadores.

Diante de minhas inquietações, resolvi buscar referências acerca de possibilidades com a Arte Educação e pessoas com deficiência.

Participei da edição do curso “Ensino da Arte na Educação Inclusiva” oferecido pela Pinacoteca do Estado de São Paulo em 2020, ofertada através de aulas síncronas em decorrência do isolamento social devido a pandemia da

Covid-19. O curso, iniciativa de um museu com um setor educativo consolidado, foi responsável por me aproximar do termo “Acessibilidade Cultural”.

O curso trouxe igualmente à tona inquietações após as experiências vivenciadas, tais como: os alunos nas salas regulares, diante de suas diversidades individuais, estão experienciando Arte? Desde as questões de gestão de tempo, local em que esses alunos vivenciam as aulas de Arte, as barreiras existentes vivenciadas por parte dos arte educadores que por diversas vezes não possuem orientação adequada para propor experiências a todos, bem como a falta de propostas de formação continuada e falta de diálogos entre os pares, dentre outras tantas situações e omissões que enevoam a discussão.

Dos contextos distintos museu/sala de aula surge minha inquietação em relação a Acessibilidade Cultural nas aulas de Arte do Ensino Básico.

Inquietações sobre ações museu/escola: arte educação para todos?

Diante de toda documentação e leis provenientes do Movimento Internacional de Inclusão Social, na década de 1980, o crescimento da defesa dos direitos das pessoas com deficiência se expande por distintas esferas: desde direitos humanos, trabalhistas, educacionais e culturais (Sarraf, 2015). Contudo, somente a partir da década de 1990, as instituições culturais passaram a desenvolver programas de ação cultural e educativa (Sarraf, 2015) visando uma diversidade de públicos, dentre eles pessoas com deficiência.

Na área educacional, tivemos ao longo das décadas mudanças titubeantes, contudo não menos importantes. Dentre a legislação vigente, temos a “Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência” de 06 de Julho de 2015.

Não basta haver a legislação vigente que garanta a acessibilidade; é preciso que ela seja efetiva. O conceito de acessibilidade, contudo, não se limita somente a disponibilizarmos ferramentas comunicação alternativa, ou transcrições, bem como adaptações arquitetônicas voltadas para a tecnologia assistiva; é necessário garantir que a acessibilidade vá além: sendo ela física, comunicacional e atitudinal, que possibilite o acolhimento da diversidade, mas também sua possibilidade de usufruir e fruir a Arte.

Quando pensamos nos espaços da escola de Educação Básica, a acessibilidade, principalmente a arquitetônica/física prevista em legislação, se encontra garantida em grande parte das construções, principalmente as públicas.

O mesmo não podemos afirmar sobre Acessibilidade Cultural: quando nos referimos a questões de acessibilidade voltadas para a área cultural e artística no contexto da educação formal, encontramos nos documentos normativos e currículos que garantem o direito à fruição, a investigação, consciência e diversidade identidade cultural e artística, que constituem as competências que devem ser adquiridas ao longo do ensino fundamental. Segundo Amanda Tojal (2007), a relevância da cultura deve ser considerada dentro do contexto da diversidade humana:

A cultura tem como princípio possibilitar tanto o reconhecimento da identidade de um povo ou nação como também possibilitar o reconhecimento de sua diferença — de quem somos frente a diversidade do outro — isto posto, não pode atualmente ser entendida senão como território da diversidade. (Tojal, 2007, p.79)

Entretanto nota-se que nos espaços culturais e museus, onde encontramos educação não formal e um público impermanente visam promover a Acessibilidade Cultural, ganhando maior visibilidade de suas propostas nas aproximações com a diversidade, destoando do público recebido pelas escolas de Educação Básica.

Pensando no tempo de permanência que o público com deficiência em idade escolar permanece na escola, bem como nas aulas de Arte que constituem parte do componente curricular nacional, previsto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017 e anteriormente, prevista em outros documentos que definiam as antigas “grades curriculares” das quais o ensino da Arte também estava presente, me indago como sobre como ações sobre Acessibilidade Cultural nas aulas de Arte ocorrem e quais são suas possibilidades dentro do sistema educacional no qual atuamos e, principalmente, quais questionamentos

levantamos, quais barreiras vivenciamos enquanto arte educadores dentro do ensino de Arte na perspectiva da Educação Inclusiva.

A ampliação da aquisição do repertório cultural é uma responsabilidade social (Tojal, 2007), que depende diretamente de políticas públicas, tanto na área da Cultura, quanto na área da Educação. Reforço que a questão da existência de documentos norteadores e de legislações que garantam o acesso e fruição a Arte e a cultura através da educação formal e não formal.

Outra inquietação que fomento é a questão da possibilidade de vivenciar a diversidade em relação aos documentos curriculares que utilizamos na Educação Básica: são propostas discussões a respeito das possibilidades metodológicas para que oportunizem a vivência dos alunos com deficiência dentro da perspectiva da Educação Inclusiva nas aulas de Arte? Quais são os parâmetros utilizados para que nós, enquanto arte educadores, possamos oportunizar experiências em Arte para todos os alunos, sem que exista uma reflexão ética durante a elaboração desses documentos sobre as possibilidades metodológicas e práticas no ensino das artes que contemplem a todos?

Considerações finais

Sabemos que trabalhar a diversidade em sala de aula é indispensável e encontramos na Arte um terreno fértil de exploração, diante dessa premissa, é imprescindível oportunizar a experiência do diverso. É preciso e necessário que possamos nós, enquanto arte educadores de Educação Básica, refletirmos sobre possibilidades de ações em relação à acessibilidade cultural na sala de aula, bem como suas possibilidades de estesia, experimentação e vivências em Arte.

Museu e escola possuem potencial para desenvolver diálogos enriquecedores em relação às ações de Acessibilidade Cultural; contudo destaco que simplesmente reproduzir ações providas de educativos museais ou de exposição que tiveram experiências relevantes, não garantem que ao serem aplicadas no ambiente escolar, no contexto da Arte educação no ensino fundamental terão o mesmo sucesso. Os fatores que constituem as

aproximações também podem afastar as possibilidades ao serem aplicadas de forma leviana

As ações de Acessibilidade Cultural na escola existem, muitas vezes ocorrem de forma súbita e orgânica, contudo, não devemos achá-las insignificantes perantes as ações educativas de museus e instituições culturais que realizam propostas sublimes em comparação às escolas de Educação Básica pública, onde vivenciamos constantemente a escassez de recursos básicos, dos quais possibilitassem uma oportunidade ao acesso a uma aula de Arte que seja de todos e para todos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 de Out. 2023.

GIROTO, et. al. Educação Especial. formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: **As tecnologias das práticas inclusivas**. GIROTO; POKER; OMOTE. 2012. pág. 11-22. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas-e-book.pdf>. Acesso em: 05 de Set. de 2023.

SARRAF, Viviane Panelli. **Acessibilidade cultural para pessoas com deficiência: benefícios para todos**. Revista do Centro de Pesquisa e Formação, v. 6, p. 23-43, 2018.

SARRAF, Viviane Panelli. **Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial**. São Paulo: EDUC:FAPESP, 2017

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. 2007. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.27.2007.tde-19032008-183924. Acesso em: 08. de Out. de 2023.

LEITURA DE IMAGEM NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA DE PESSOAS ADULTAS COM DEFICIÊNCIA

IMAGE READING FROM THE PERSPECTIVE OF AUTONOMY FOR ADULTS WITH DISABILITIES

*Eliane Aparecida Andreoli¹ – APADE
Maria Christina de Souza Lima Rizzi² – USP*

Resumo

O presente trabalho relata uma experiência pedagógica desenvolvida na oficina Autonomia e Empreendedorismo mantido pela instituição APADE. Tem a sua construção na leitura de imagem como recurso para a formação, percepção e cognição do grupo de alunos adultos com deficiência, para que os mesmos, venham executar produtos artesanais com a possibilidade comercial.

Palavras-chave: Pessoas com Deficiência, Autonomia, Leitura de Imagem

Abstract

This paper reports on a pedagogical experience developed in the Autonomy and Entrepreneurship workshop maintained by the APADE institution. It focuses on image reading as a resource for the training, perception, and cognition of a group of adult students with disabilities, enabling them to create handcrafted products with commercial potential.

Keywords: People with Disabilities, Autonomy, Image Reading

Introdução.

O trabalho a ser apresentado refere-se a um relato de experiência, um recorte nas atividades pedagógicas, realizada na oficina: Autonomia e

1 doutora em Educação pela UNIMEP e mestre em Artes pela USP. Atualmente, é professora universitária e pesquisadora no grupo LEAD, desenvolvendo projetos de arte/educação. Ocupa cargos na OPAE e FAEB, e é professora na APADE. Sua experiência inclui arte, pedagogia, comunicação social e inclusão social, com foco em arte-educação e pessoas com deficiência, licaandreoli@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8421978490114079>.

2 graduada, mestre e doutora em Artes pela USP. Trabalhou como educadora em museus renomados e foi docente em vários museus da USP. Coordenou o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da ECA-USP por 12 anos. Atualmente, é Professora Sênior na ECA-USP, orientadora de pós-graduação e supervisora de pós-doutorado. Atua em temas como Ensino da Arte, Formação de Professores e Museologia. mcsrizzi@usp.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0743565381235239>.

Empreendedorismo. A oficina é desenvolvida no Programa Formativo da Associação de Pais e Amigos da Pessoa com Deficiência – APADE por meio do convênio com a Empresa Metropolitana de Águas e Esgoto – EMAE.

É destinada ao atendimento de pessoas adultas com deficiência. Neste grupo apenas duas moças concluíram o Ensino Médio. Os outros estiveram na escola por pouquíssimo tempo, nem mesmo foram alfabetizados. Eles são exemplos de um período no qual a escolaridade era o primeiro direito a ser cerceado às pessoas com deficiência.

Na ausência de políticas de inclusão que vieram ser promulgadas em décadas posteriores, essas pessoas sofreram sem escolaridade e sem alfabetização. Foram, desta forma, impedidos de ter uma possibilidade profissional e uma vida social de maior amplitude. Para enfrentar a situação, nos anos 90 surgiram projetos sociais que tinham e ainda mantem oficinas de capacitação profissional, percepção artística e convivência social, tais como: o Instituto Brasileiro dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o Instituto Rodrigo Mendes, o Instituto Olga Kos, a própria APADE, entre tantas outras.

A APADE, ao ser fundada desenhou suas ações em dois âmbitos, o Educacional – com a formação, capacitação por intermédio de diferentes oficinas de arte, movimentação corporal, atividades da vida diária, culinária e outras. O Terapêutico – Acesso a profissionais da Saúde nas áreas de Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. É no espaço educacional que a oficina Autonomia e Empreendedorismo atua. Tem como propósito desenvolver atividades que venham a permitir assimilar posturas, conceitos, reflexões a respeito de si e da condição de ser pessoa com deficiência.

O processo é estabelecido tendo como mote as datas comemorativas e o desenvolvimento de produtos artesanais relativos as datas comemorativas: Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina.

A inclusão social, tem a autonomia e a independência como conceitos básicos para que ela seja efetivada. Ambos os conceitos são relativos aos Estudos Culturais. Precisam ser construídos, mediados e estabelecidos em concordância com a comunidade envolvida. Dentro dessa perspectiva, o trabalho desenvolvido na oficina, busca oportunizar a autonomia e a

independência dos participantes da oficina tendo como recurso metodológico a Leitura de Imagem. Entende-se que a Leitura de Imagem permite externar compreensões, elaborar discursos, se apropriar dos mesmos e estabelecer significações.

Assim, intui-se que a Leitura de Imagem valide os olhares, as percepções e os discursos e torna-se uma ponte para a autonomia e posteriormente para a ações empreendedoras.

Leitura de Imagem

A Leitura de Imagem no contexto aqui apresentado tem como perspectiva a construção de um processo comunicativo, informativo de forma que venha a contribuir para o desempenho de atividades artísticas e de artes manuais como finalidade.

Partimos do conceito que a Leitura de Imagem pode propiciar ações e mecanismos para processos cognitivos e perceptivos para estruturar uma base de autonomia para pessoas não escolarizadas ou com baixa escolaridade, como no caso do grupo estudado. Por meio da forma visual, o reconhecimento da figura, da sua função prática torna a percepção acessível substituindo em geral o texto escrito.

Para Edgar Morin conhecer exige uma organização mental que passa por processos iniciados a partir da decodificação de um signo ou símbolo, é um processo complexo e necessita de algumas etapas mentais de operações interligadas sucessivas, mas não de maneira linear. A inteligência é um conceito relativo, de maneira geral podemos considerar que é a capacidade de fazer associações, possibilidades de abstração do pensamento. Implica em perceber sutilezas e relações.

Nesse trabalho de forma específica, a Leitura de Imagem está para favorecer os campos cognitivos: Comunicação visual para a compreensão de instruções e funcionalidade do objeto; Criação – A leitura da imagem de modelos, sugestões inspirações para a recriação de peças e objetos.

Autonomia

Partimos do conceito que Autonomia para a pessoa com deficiência, é a capacidade de agir, decidir, gerir a própria vida. Manifestar desejos, opiniões, ser capaz de argumentar. Ter independência e sobretudo no seu querer, naquilo que desponta no seu foro íntimo. Conforme é mencionado na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, artigo 3, princípios gerais item a: *O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;*

Não é correto considerar que a pessoa autônoma precisa ter uma vida isolada, ou deverá ter independência total, privar-se da companhia de outros ou do auxílio de outros. Autonomia, implica na possibilidade de expressar suas considerações e tomar decisões. Considerando que a oficina tem o cunho do empreendedorismo, ou seja, o aluno, futuro artesão precisa necessariamente absorver conhecimentos que permitam a manifestar sua autonomia a fim de gerar: prontidão, iniciativa, desenvoltura para produzir a peça objetivada. Conhecer o processo, cada etapa da confecção da peça. O propósito final é o trabalho, a produção, o custo e o ganho financeiro.

Neste contexto buscamos apontar conceitos de Autonomia, que se encontram no processo laboral, em três perspectivas: social, educacional e profissional.

Na questão social entendemos que seja a qualidade da interrelação e comunicação entre as pessoas, a disponibilidade emocional de participar de atividades em grupo, ter acesso e disponibilidade para ocupar os espaços sociais. Ressaltando que essas condições são possíveis, quando a pessoa com deficiência teve na sua trajetória de vida, acesso e condições para que venha manifestar a sua autonomia. Nesses aspectos como nos outros são necessários movimentos anteriores, especialmente de políticas públicas e campanhas sociais para o despertar para a diversidade. A compreensão que a pessoa com deficiência é capaz de gerir a própria vida, desde que preparada para tal, é relativamente nova. Segundo Marta Gil, socióloga e pesquisadora na área da Inclusão Social, o modelo social da deficiência introduziu os conceitos de

Autonomia e de vida independente, como bandeiras de luta (2017 p.2). A autora citada refere-se ao período da história do processo inclusivo que se denomina modelo social. Período de maior clareza e compreensão da necessidade de reconhecimento e respeito pela diversidade, que ocorreu aproximadamente nos anos 80.

Na questão educacional recorremos a Paulo Freire e o conceito, autonomia na educação como sinônimo de liberdade. O aluno necessita de tê-la para possibilitar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nessa perspectiva o professor deve possibilitar que o aluno encontre espaço para trilhar o seu processo de aprendizagem, tendo oportunidade de pesquisar, questionar, apresentar dúvidas, mostrar inseguranças.

Na perspectiva profissional, partimos de uma prospecção, considerando o conceito do emprego apoiado (EA). Emprego apoiado é uma metodologia de ação para a atividade profissional. É utilizada em países da Europa e no Estados Unidos da América. Tem como objetivo a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho em qualquer vaga disponível. A diferença está na metodologia. A pessoa com deficiência é admitida para tal vaga, passa a ser um colaborador de tal empresa. Dentro do conceito de emprego apoiado, haverá um profissional qualificado, externo da empresa, para acompanhar este novo colaborador em sua rotina de trabalho. Juntos irão buscar soluções para as dificuldades que irão surgir. Essa metodologia surgiu dentro de perspectiva da inclusão social e em oposição ao que em outro momento foi chamado de oficina abrigada³. Nessa perspectiva o novo colaborador deverá sentir incluído, acolhido. Terá uma perspectiva uma vida mais independente. Desta forma, a oficina Autonomia e Empreendedorismo, visa a formação em artesanato para vislumbrar uma vida mais independente.

³ Oficina abrigada – recurso do processo de integração que algumas instituições para a empregabilidade. As atividades por vezes são repetitivas e desenvolvidas na própria instituição, não são desenvolvidas na empresa que solicita o trabalho.

Empreendedorismo

É o processo no qual as pessoas investem suas ideias e seu capital pessoal, que inclui iniciativa, boa vontade e habilidades em diversos aspectos, com objetivo comercial. Portanto, no empreendedorismo podem ser consideradas duas habilidades distintas: a habilidade de executar tarefas e a habilidade de comercializar aquilo que realiza. É importante notar que há empreendedores que comercializam produtos de terceiros. Segundo o Serviço de Apoio às Micros e Pequenas Empresas – SEBRAE, empreendedorismo é um processo dinâmico que requer dedicação, perseverança e a capacidade de aprender com os desafios.

Neste contexto específico abordado no artigo, o empreendedorismo está associado à iniciativa de pensar em uma produção artesanal e obter retorno financeiro. Esse empreendedor está buscando não apenas uma conquista profissional, mas também enxerga o retorno financeiro como uma realização na perspectiva da autonomia pessoal.

Os conceitos apresentados acima dão base teórica para a análise de uma sequência didática, elaborada para atender um determinado projeto. Para este projeto uma das autoras desenvolveu uma videoaula. A videoaula teve como propósito a compreensão sensível e cognitiva da proposta apresentada. É a respeito da leitura das imagens desta videoaula que resulta esse trabalho aqui relatado.

Relato de experiência – vivência pedagógica

Esse texto está apoiado na experiência educacional de uma das autoras. A autora foi admitida para atuar como professora de uma das oficinas oferecidas pela instituição APADE. Oficina Autonomia e Empreendedorismo, mantida pela Empresa Metropolitana de Águas e Esgoto – EMAE. A partir deste trecho a autora descreve o ocorrido neste dia, um recorte dentro da atividade educacional, para ilustrar esse artigo.

Iniciei a oficina em fevereiro de 2023, substituindo outra profissional. A Oficina Autonomia e Empreendedorismos, é mantida pela instituição parceira e

tem como propósito a médio/longo prazo a inclusão social. Ou seja, por meio do aprendizado, da preparação e da capacitação, formar este adulto possa para que possa vir a ter uma vida mais autônoma e com certo ganho financeiro. A Direção permite que eu desenvolva as atividades com liberdade. No processo de admissão apresentei o meu projeto. Estando a Direção de acordo, iniciei a partir das datas comemorativas de acordo com o calendário e os respectivos meses, assim: Dia das Mulheres, Páscoa, Dia das Mães etc. A expectativa é construir com eles, conscientizando-os de que é possível, dentro das limitações de cada um, ter uma atividade profissional.

E visível o interesse que manifestam em reproduzir objetos de arte e artesanato. Para esse projeto “Pano de Prato” que iremos descrever neste texto, como recurso metodológico, escolhi a projeção de uma videoaula. Nessa videoaula, expliquei, como seria o projeto o qual iniciáramos. O projeto Natal, a motivação seria uma festividade, um bingo promovido pela instituição, momento em que estariam presentes a diretoria, os pais e outros familiares, os parceiros, enfim toda a comunidade da APADE. Sendo um bingo, os panos de prato produzidos pela Oficina, seriam as prendas a serem sorteadas durante o bingo.

Na videoaula, produzida pela plataforma zoom com auxílio de slides (power point), apresento o passo a passo da confecção da futura pintura dos panos de prato. Entre os objetivos da videoaula estavam: observar a necessidade de organização do material; os processos de cada etapa; reconhecer e identificar cada material necessário. E ainda, observar outros elementos mais específicos ao tema, sendo o tema Natal, busquei enfatizar os símbolos que representam o Natal: papai noel, anjos, árvores e enfeites de natal, guirlandas e especialmente as cores mais tradicionais: vermelho, verde, dourado.

Observei que eles não ficaram muito à vontade com esse recurso didático. Estão acostumados eventualmente assistirem a um vídeo, a um filme, a uma animação. Mas aula?? Causou estranheza. A estranheza foi observada pela postura corporal e facial. Alguns estavam indiferentes olhando distante para algum ponto da parede e não para o equipamento que estava reproduzindo a videoaula e outros estavam agitados. Felizmente, outros ficaram atentos

admirando a nova experiência. Conforme a videoaula avançava, eu ia pausando para explicar o que havia sido dito. Talvez, a estranheza tenha se dado, em razão do recurso pedagógico ser uma novidade. Mesmo reconhecendo minha voz e imagem, parece haver dificuldade em fazer a conexão. Talvez a dificuldade esteja na falta de hábito em fazer a leitura de imagem. A leitura de imagem a que me refiro diz respeito a identificar os objetos que eram exibidos nas imagens, e assimilarem a função/uso.

Apesar de assistirem televisão e comentarem sobre artistas e eventos cotidianos, a conexão com a imagem de uma aula pode não ser evidente para eles. Ou ainda em cada momento pedia a participação e convidava-os a manifestarem as suas opiniões.

Após a projeção da videoaula, distribuído o material, iniciaram a atividade, quase todos desenvolveram conforme as orientações da videoaula. O propósito foi alcançado.

Suponho que a estranheza observada inicialmente se deu em razão do elemento surpresa, de usar de um recurso diferente do habitual. Em outra ocasião eles já haviam feito leitura de imagens. Leitura de obras de arte, de objetos aleatórios, ao que sugere que cada vez que há uma mudança na rotina da oficina, há um estranhamento. E especialmente essa sensação de aflição por parte de alguns alunos, não se repetiu em uma outra aula, um mês posterior.

Ao propor novo projeto usei do mesmo recurso da videoaula e a aceitação foi bem melhor. Tendo como ponto positivo o tempo de projeção da segunda videoaula ser bem menor. É possível inferir que o elemento surpresa da primeira experiência (com panos de prato) que não aconteceu na segunda videoaula (sobre a decoração para a festa natalina), aliado a um menor tempo de exposição dos alunos às imagens do vídeo, resultou na possibilidade de recorrer a este recurso e metodologias com qualidade.

Considerações finais

A Oficina no âmbito da APADE não é especificamente uma oficina de Ensino e Aprendizagem da Arte. É uma oficina que mobiliza, conceitos,

metodologias e recursos da Arte Educação para alcançar os objetivos de Autonomia e Empreendedorismo como uma das ações da Associação. Enquanto, no universo da Educação Básica regular, trabalhar com e a partir das datas comemorativas não contempla os conteúdos da disciplina Arte, na experiência aqui relatada, este procedimento significa desafio e possibilidade de inserção social qualificada dos participantes.

Na nossa observação a Leitura de Imagem é uma grande aliada para atender a esse grupo social e há ainda muito a entender, aprender e aprofundar sobre esta situação específica que relaciona leitura de imagem, desenvolvimento pessoal e promoção da cidadania.

Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem.

Referências

APADE – **Associação de Pais e Amigos das Pessoas com Deficiência** (site) in: <https://www.apade.org.br/> acesso em 15 de agosto de 2023.

BRASIL. **Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência.**

EMPREGO APOIADO – **Associação Brasileira de Emprego Apoiado** in site da associação. In: http://www.empregoapoiadoabea.org.br/emprego_apoiado/. Acesso em 25 de novembro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa. Editora Paz e Terra. São Paulo. 2007.

GIL, Marta. **Quais são os desafios para a Inclusão da Pessoa com Deficiência?** Diversa.org.br in: <https://diversa.org.br/artigos/quais-sao-desafios-inclusao-pessoa-deficiencia>. Acesso em 25 de novembro de 2023.

MORIN, Edgar. **O método 3**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

SEBRAE. **Serviço de Apoio às Micros e Pequenas Empresas**. In: <https://www.sebrae-sc.com.br/blog/o-que-e-empreendedorismo>. Acesso 20 de novembro de 2023.

MEDIAÇÕES ARTÍSTICAS

DIALOGUE FOR UNIVERSITY TEACHER: ARTISTIC MEDIATIONS

*Elizandra Martins Miranda*¹ – UNESP

Resumo

A temática deste artigo trata de questões vinculadas às experiências artísticas musicais vivenciadas por docentes acadêmicos durante as diversas fases de sua carreira. O professor que hoje atua nas universidades do Brasil aceitou o desafio de passar por um processo intenso de preparo pedagógico e artístico musical. Entender o papel desse acadêmico nas universidades públicas pode dar início a uma discussão pertinente, levando em consideração a influência de um professor na carreira de um estudante, analisando qual a sua contribuição na construção musical da sociedade brasileira. A problemática que a pesquisa traz é: o docente da universidade permanece com suas práticas artísticas além da docência? Levando em consideração que, atualmente, com a demanda de trabalhos e compromissos desse mundo contemporâneo, o tempo se tornou escasso para nos expressarmos enquanto artistas.

Palavras-chave: Música, Mediações artísticas, Docente universitário.

Abstract

The theme of this article deals with issues related to the musical artistic experiences lived by academic teachers during the various stages of their career. The teacher who currently works in Brazilian universities has accepted the challenge of going through an intense process of pedagogical and artistic musical preparation. Understanding the role of this academic in public universities can initiate a pertinent discussion, taking into account the influence of a teacher in the career of a student, analyzing what his contribution is in the musical construction of Brazilian society. The problem that the research brings is: does the university teacher remain with his artistic practices beyond teaching? Taking into account that, currently, with the demand for work and commitments of this contemporary world, time has become scarce to express ourselves as artists.

Keywords: Music, Artistic mediations, University teacher.

¹ Fundadora do Instituto de Educação Musical Sonorum - 2010 (Porto Feliz/SP), licenciada em música pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), trabalha como PEB II música desde 2012 em (Rafard/SP) e 2018 em (Capivari/SP), Especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação (UNIASSEILVI) 2019. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5337425633403466>

Introdução

O artigo que será apresentado tem como objetivo promover aproximação artística musical formal e não formal do professor docente, com a importância do fazer enquanto experiência estética na música. Para o desenvolvimento deste trabalho, buscou-se uma reflexão mais aprofundada relacionada com os pensamentos considerados pelo filósofo e educador John Dewey e o educador musical Émile Jaques-Dalcroze, dialogando com práticas artísticas mediadas através da arte. Essa pesquisa é relevante no sentido de trazer reflexões, mudanças de posturas, reconstrução crítica e prazer sobre a importância de vivenciar experiências artísticas, favorecendo a produção cultural através da arte, mais propriamente da música, culminando na experiência pessoal e interpessoal do professor universitário.

O cenário acadêmico na área da docência atualmente é constituído por profissionais advindos de inúmeros lugares. Atrrelados consigo, vêm suas histórias de vida, bagagem profissional e individual dentro de cada indivíduo no seu contexto cultural no qual foi inserido durante sua trajetória. Antes de chegar a ser um professor da academia, um longo caminho é percorrido, muitas leituras, trabalhos de conclusão de curso de graduação, dissertação de mestrado e depois a defesa da tese de doutorado e ainda ter que estudar para vários concursos, até conquistar uma cadeira no ensino superior. Quando ele assume uma cadeira para professor universitário, o professor deverá orientar alunos, participar de pesquisas, conferências, simpósios e congressos, mantendo-se atualizado aos diversos temas da área que sofrem transformações de tempos em tempos. Sendo assim, podemos observar que a carga de trabalho desse profissional é intensa diante da demanda de trabalho concernentes a essa função. A ideia é que as instituições e as práticas sociais têm os moldes que têm por causa da natureza das coisas. A verdade, no entanto, é que as coisas são concebidas dessa maneira porque nossas instituições e nossas práticas são como são. A distinção entre "belas-artes" e "artes úteis", por exemplo, no dizer de Dewey (2010, p. 96), "baseia-se simplesmente na aceitação de certas condições sociais existentes".

O primeiro fator a observar e que aparentemente sugere o distanciamento entre as práticas artísticas musicais e a vida pedagógica da docência universitária é a possibilidade do docente estar exclusivamente se dedicando a ensinar seus alunos, dando tudo de si para seus alunos, sendo assim, requer planejamento aprimorado e pode demandar muito tempo no acompanhamento da trajetória durante o tempo que estiver cursando a disciplina, os professores podem optar por não ter uma carreira artística sólida fora das universidades, preferem se dedicar somente ao ensino, pode estar ligado a uma escolha pessoal que pode ser desencadeada por motivos não mencionados. O segundo fator pode se dar durante a carreira do professor que por questão de oportunidades ou de recursos e por motivos diversos não conseguiu se engajar na carreira artística. Sendo assim, pode ter uma carreira artística mais informal, com participações em pequenos grupos, ou só estar trabalhando na produção da música em si, com composições, arranjos e em estúdios de gravação. Dessa maneira, promove a qualidade de vida, influencia a continuidade de práticas artísticas musicais e propicia cada vez mais a produção cultural, dando a sua contribuição pessoal.

Observar o professor de música como um exemplo para os discentes. A dedicação do professor, ética e amor por causa da “música” certamente é uma inspiração no contexto universitário. Sendo responsável por incentivar em seus alunos para que se tornem pesquisadores, compositores, e auxiliando no campo da música em todos os aspectos. É uma prática muito comum entre os professores doutores participar de publicações acadêmicas, conferências e simpósios no sentido de contribuir ainda mais com os avanços relacionados à música e, assim, podem contribuir ainda mais com os estudantes.

Em 1891, um educador musical chamado Émile Jaques-Dalcroze faz uma revolução na área de educação musical que veio acompanhada das propostas e mudanças sociais daquela época, tornando o ensino de música mais ativo através da experiência corporal. Sua metodologia ganhou notoriedade em toda a Europa e depois nos países latinos. Dalcroze circulou com facilidade por várias esferas: a música em todas as suas representações, no teatro efetivamente participando de apresentações, na dança desde a tenra idade, na literatura

através de seus estudos, na ginástica orientando diversos profissionais, na proposição de novas pedagogias, na estética, na política causando um impacto em políticas públicas, em dialogar com a filosofia através de seus métodos, na moral, na ciência e na medicina.

Dividido entre a música e a pedagogia, eu desejo simplesmente apresentar certas experiências que me provaram que esses dois elementos de vida se completam, que a pedagogia é uma arte e que a arte é o mais ativo instrumento de educação. Impulsos e raciocínios, ritmo e métrica, sensações e sentimentos, preparações e continuações caminham fraternalmente lado a lado, de mãos dadas. Isso explica que – no meu espírito – as minhas observações sobre a canção popular, sobre as minhas próprias canções, sobre a vida das crianças, sobre os Festspiels que dirigi e sobre o ensino da Rítmica formam um todo indivisível. (Dalcroze, 1942, p. 217)

Em 1934, nos Estados Unidos, John Dewey, educador, psicólogo e filósofo, teve grande influência no desenvolvimento da educação progressiva e no pragmatismo. A partir daí a educação passou por uma grande revolução, muitas de suas ideias são fundamentais no entendimento sobre educação até os dias de hoje. A experiência executada durante o processo de educação é o tema principal de suas ideias, onde a aprendizagem não acontece de forma passiva de absorção de quaisquer que sejam as informações, mas sim que o aluno vivencie uma experiência ativa e significativa. Sendo assim, o impacto maior se deu porque ele acreditava que a educação fosse embasada na prática, na interação do aluno com o mundo em torno através da experimentação, com conteúdo do mundo real.

Na música, existem muitas mediações que podem ser feitas através do fazer artístico. O impacto que o indivíduo tem quando está em contato com a experiência do fazer musical é quase que inexorável, porque a experiência artística promove muitas sinapses cerebrais, principalmente durante o fazer musical. O efeito que a música causa pontua sua importância no cotidiano estressante e cheio de desafios no mundo contemporâneo.

Segundo Dewey (2010, p. 109), “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as modificações ambientais está envolvida no próprio processo de viver”.

1 O papel do professor de música na universidade

O ensino superior tem numerosas exigências que devem ser seguidas à risca para que um professor assuma a cadeira universitária. O que se pode observar é que esse tipo de trabalho possui atividades com relação ao ensino, à pesquisa e à extensão, além de atividades relacionadas à gestão, o que sem o estudo específico de cada um desses trabalhos não é possível realizar um trabalho produtivo diante da função ocupada. Sendo assim, com esse artigo me concentro na tentativa de elucidar questões concernentes à formação, demanda de trabalho e lei vigente para essa categoria. O professor de música é incumbido de propiciar ensinamentos amplos, que são trazidos durante toda a sua carreira em sua área de especialização. Os conceitos teóricos, de história de música, composição, interpretação, performance e prático da música são profundamente estudados formando um conhecimento diversificado, o que auxilia na apreciação e compreensão da música de maneira positiva. “Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (Tardif, 2002, p. 39).

Em primeiro lugar, é fundamental analisarmos o que os documentos normativos impõem a respeito da formação dos professores universitários que, segundo o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. O que se deve levar em consideração no artigo citado é que um pesquisador irá ocupar a vaga acadêmica e não um professor. Outro fator intrigante é que o professor também precisa ter uma formação específica, o que resulta numa formação tradicional e não requer nenhum conhecimento exclusivo ou específico a essa atividade peculiar.

Apesar dos professores doutores cumprirem as leis e o regimento interno da universidade o qual está ligado, podemos analisar em segundo lugar a grande demanda de trabalho desses docentes, porque devido a sua jornada exaustiva, ainda são responsáveis por orientar, inspirar e educar os professores de música em sua trajetória musical tanto na vida acadêmica quanto na carreira profissional. Além disso, também motivam seus alunos incentivando-os a realizar pesquisas, contribuindo com a criação de conhecimento, participando de publicações nacionais e internacionais acadêmicas e em conferências. Desta maneira, conseguem se manter atualizados para os temas em constante mudanças e inovações.

A formação musical de professores generalistas geralmente se dá por meio de oficinas, cursos e projetos de formação continuada. Assim, considera-se que a “educação ao longo de toda a vida”, é um importante aspecto a ser considerado, uma vez que a ideia do relatório não é a contraposição entre formação básica e formação continuada, mas sim uma resposta à necessidade do professor de acompanhar as inovações e vencer os novos desafios proporcionados pelas rápidas transformações que se vive atualmente num mundo em mudança. (Cunha; Lombardi; Ciszewski, 2009, p. 45)

2 Experiências estéticas de John Dewey

O processo de criação de uma obra de arte para John Dewey começa desde a concepção mental do artista até a estruturação das experiências vivenciadas durante o processo, se estendendo até o fim da concretização estética da obra. Na visão de Dewey, não só a criação artística é estética, mas também o é o pensamento. "O pensador tem seu momento estético", diz ele, "quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos. Inversamente, o artista tem seus problemas e pensa enquanto trabalha" (Dewey, 2010, p. 78).

Depois do surgimento de sua nova visão sobre a estética, a aprendizagem não pode ser apenas parte de um processo em que o educador é a principal fonte de informação, mas de experiências baseadas na prática, o que trouxe um tempo de revigoramento e transformação na área da educação. De maneira que a compreensão sobre a educação trouxe outro sentido na afirmativa de que as

experiências dentro da educação devem ser uma extensão do mundo real, levando em consideração o pensamento crítico. Outra concepção relevante é sobre o método científico na educação, que é baseada na observação, experimentação e na interação com o ambiente. O ensino deve ter abrangência contextualizada com o dia a dia dos alunos, não pode ser de forma isolada. Acreditava na aplicação de conhecimento em situações reais, uma vez que "toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive" (Dewey, 2010, p. 122). Também a arte emerge de uma interação entre organismo e meio. Sozinho, nenhum dos dois é decisivo.

Os espaços formais também deveriam ser democráticos em igualdade de aprendizagem e oportunidade sem ter relação com a origem econômica ou social. A diversidade também é mencionada com a abordagem ativa tornando a educação mais inclusiva, praticando a cidadania e trabalhar na perspectiva de que os alunos aprendam a tomar decisões coletivas, onde reforça a importância do trabalho em grupo a fim de colaborar com as propostas educacionais. Levando em consideração que quando os alunos constroem juntos aprendem melhor, porque podem partilhar de suas ideias e podem colaborar com o outro, o que pode estimular a responsabilidade individual e coletiva. O que se pode observar é que a experiência, o método científico, a democracia e a colaboração fundamentam a abordagem revolucionária que retratam uma educação contextualizada, participativa e inclusiva tomando como centro o aluno. É notório que seus pensamentos influenciam escolas e instituições educacionais em todo o mundo. "Uma educação eficaz requer que o educador explore as tendências e os interesses para orientá-lo até o ápice em todas as matérias, sejam elas científicas, históricas ou artísticas." (Westbrook; Teixeira, 2010, p. 17).

Em 1931, depois de dez conferências que aconteceram entre o inverno e a primavera como produto dessas reflexões e discussões, surgiu na Universidade de Harvard, a obra *Arte como Experiência*. Sua primeira publicação se deu em 1934 com o título geral *The later works of John Dewey*.

John Dewey foi o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX. Sua carreira cobre a vida de três gerações e sua voz pôde ser ouvida no meio das controvérsias

culturais dos Estados Unidos (e do estrangeiro) desde a década de 1890, até sua morte em 1952, quando completou 92 anos de idade. (Westbrook; Teixeira, 2010, p. 11)

3 Um educador musical visionário

O compositor e pedagogo musical Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), nascido em Viena, Áustria, mudou-se para Genebra, Suíça, em 1875. Dois anos mais tarde, começou a trabalhar no conservatório da mesma cidade. Dalcroze viajou para Paris, Argélia e Viena para estudar e participar de apresentações artísticas. Em meados de 1891, tomou posse da cadeira acadêmica de História da Música em Genebra, em seguida, passou a lecionar as disciplinas de Harmonia e Solfejo Superior no Conservatório de Genebra, o que deu impulso para iniciar seus experimentos que mais tarde desencadeou no sistema de educação musical.

Ao mesmo tempo, a Europa estava passando por enormes mudanças sociais, com a ciência se desenvolvendo cada vez mais, o campo da psicologia foi ganhando cada vez mais notoriedade, e por consequência foi o principal motivo pelas mutações no entendimento pedagógico no início do século XX. O individualismo passa a perder o seu lugar na comunidade europeia, passando a ter uma compreensão mais coletiva visando a democracia dentro da educação. Esse foi um marco na história porque, simultaneamente com o pensamento pedagógico, aconteceram as transformações na área das artes também. Conservatórios e escolas de música passam a ter um olhar igualitário, abrangente e mais inclusivo, abandonando o ensino exclusivo para alunos que já tinham muitas habilidades auditivas, sensoriais e motoras, os chamados de talentosos e superdotados.

Os especialistas em música podem entender muito de música e pouco de seres humanos, e fabricam então uma marionete de um artista autônomo, um gênio que se desenvolve eminentemente. Mas, fazendo isso, eles meramente contribuem para uma falsa compreensão da própria música. (Elias, 1995, p. 121)

Dalcroze soube interpretar, compreender e refletir sobre suas práticas dentro de seu contexto histórico. Por consequência disso, propõe transformações na sua área dialogando com as mudanças advindas na educação europeia. As novas tendências dentro da educação em geral visavam uma pedagogia ativa, mais tarde fazem fusão com o pensamento da “Escola Nova” na qual a experiência passa a ser a fundamentação para uma aprendizagem eficaz. O educador, nesse momento, conseguiu trazer inovações, contribuindo com a reforma do ensino musical, que foi levado às escolas públicas de seu país.

Jaques-Dalcroze, sensível às transformações que ocorriam no campo da arte, não se conformava com a maneira mecânica e estéril com que seus alunos de harmonia e solfejo no Conservatório Superior de Música de Genebra aprendiam música. Passou a pensar numa série de exercícios que fizessem com que o aprendizado musical passasse pela experiência corporal. (Mateiro; Ilari, 2016, p. 29)

As transformações vieram como grande novidade para aquela época e isso reverberou não só no campo da música, mas passou a ser aplicado no campo da arte em geral. Com sua ida à Alemanha, suas ideias foram disseminadas por toda Europa. Em 1905, teve reconhecimento internacional numa conferência de educadores musicais. O educador musical conseguiu não só influenciar a Europa, mas também a América Latina, que conheceu e aplicou sua pedagogia musical.

4 Reconstrução da produção cultural

Vivemos um momento na nossa história em que percebemos que muitas decisões foram tomadas, por vezes pensadas e outras não tão organizadas. Quando uma instituição é criada, há necessidade de atualizações e alterações, mas essas não parecem ser tão fáceis de ocorrer, mesmo que sejam disfuncionais. Quero, neste artigo, trazer uma reflexão para o professor universitário na busca de iniciar um debate, para que as instituições repensem a carreira do docente universitário. Esperançar possíveis transformações e

chamar a atenção para essa classe trabalhadora, levando em consideração o bem-estar e a qualidade de vida deles.

Cabe salientar os principais entraves que dificultam ou até impedem a reconstrução da produção cultural no contexto acadêmico. Primeiramente, afirmar que enfrentar os desafios desse mundo contemporâneo tem sido exaustivo e insano. Não se tem tempo para cuidar de seus próprios interesses, gerir o tempo não é uma tarefa fácil diante da demanda de trabalho dos docentes universitários. Com os avanços tecnológicos, encontrar tempo para ter qualidade de vida parece ser utópico. Já está na hora de olhar com um pouco mais de empatia para esses profissionais, que, por vários motivos, têm deixado de contribuir se manifestando artisticamente, por falta de tempo, de espaço e de tanto stress do dia a dia. O quanto que a experiência através do fazer musical de Dalcroze e os pensamentos de Dewey tem sido deixados de lado por questões burocráticas, por que foi imposto assim, não pode passar por outro tipo de organização?

As vivências artísticas dos professores arte-educadores da pós-graduação não devem ser deixadas de lado, porque, antes de serem professores, são artistas e, pelo fato de serem artistas, inspiram outros artistas e podem contribuir ainda mais com a produção cultural nesse cenário de inovações. Em uma das aulas da disciplina de “Poéticas e Processos na Criação em Artes”, com a professora doutora Eliane Patrícia Grandini Serrano da UNESP, a mesma testemunhou que ficou mais de quinze anos sem pintar e sem trabalhar com cerâmica, para se dedicar à pesquisa acadêmica. Depois de muito tempo, ela voltou a experimentar essas vivências e então novamente sentiu seu coração “cantar”, enfim, se sentiu viva. Atualmente, a referida professora escolheu as aquarelas para se expressar artisticamente.

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. (Dewey, 2010, p.83).

Dessa forma, se um artista teve uma grande atividade artística antes de começar sua carreira profissional de docente e, por algum motivo, resolve retomar suas práticas artísticas, buscando novamente sua identidade no campo das artes, pode redescobrir sua paixão, causar prazer, realização e alegria. A expansão criativa é um outro fator que pode acontecer com a retomada artística, no caso devido ao afastamento poderá ter maturado sua visão favorecendo um trabalho mais original. A questão do desenvolvimento pessoal também irá passar por um crescimento pessoal, se permitindo encontrar consigo mesmo e passando a explorar mais sua criatividade, o que auxilia o desenvolvimento pessoal. Por outro lado, pode causar influência para lecionar. A atividade artística proporciona melhora na resolução de problemas, estimulando o docente a buscar novas estratégias para o ensino, no sentido de enriquecer suas aulas. A atualização de práticas artísticas também é um grande ganho, a fim de retomar habilidades e técnicas, tornando um facilitador em circunstâncias de mudanças no seu meio. Segundo Dalcroze (1948, p. 27), “quando uma pessoa se encontra na escuridão, não é preciso chorar, mas trazer uma vela”.

Considerações finais

A educação, ao longo do tempo, sofreu muitas modificações e isso se deu porque, em algum momento, se tornou quase estéril em seu sistema de ensino-aprendizagem. A Europa foi a pioneira em realizar esse processo de comutações com a metodologia de Émile Jaques Dalcroze no campo das artes, onde a experiência ganhou espaço para a busca de se fazer arte vivenciando. O campo das artes foi inundado de novidade, essas práticas trouxeram renovo para o ensino de música e o sistema de modelos tradicionais e conservadores passaram a perder força. Diante disso, os países latinos também foram beneficiados. Tomando conhecimento do método, iniciaram práticas através das vivências dalcrozianas, não só na educação musical, mas na área de artes.

Com o passar do tempo, muitos educadores musicais também criaram outros métodos utilizando a experiência como o fator fundamental para facilitar a compreensão de conteúdos relacionados à arte, o que impulsionou outros escritores, filósofos e professores a meditar e defender essas ideias. Um

exemplo é John Dewey que, em seu livro *Arte como Experiência*, lançado nos Estados Unidos da América, dialoga com a pedagogia musical já instituída por Dalcroze na Europa.

Os docentes universitários da área de artes devem pensar um pouco mais em suas mediações artísticas, levando em consideração não só o aluno, mas também o seu viver artístico. Sabendo que o professor artista possui habilidades para criar atividades, o que pode estimular com que seus alunos desenvolvam habilidades criativas através de experiências engajadoras artísticas explorando formas diferentes de criatividade. A arte tem poder e beneficia não só os professores, mas também os alunos podem utilizar a auto expressão como uma ferramenta do desenvolvimento do pensamento crítico.

Acredito que um professor também envolvido com a reconstrução da produção cultural, através de suas efetivas participações artísticas formais ou não formais, proporciona um ambiente aconchegante num lugar de satisfação, menos estressado, o que beneficia sua saúde mental. É preciso desafogar a demanda de trabalho e utilizar desses profissionais para compartilhar experiências e práticas que vivenciam em suas vidas como artistas. Assim eu penso a experiência: quando tenho contato com a arte através de vivências, construo com aquela pessoa um lugar de partilha e isso é tão forte e poderoso porque ao mesmo tempo deixo um pouco de mim nela, logo não estamos mais sozinhos, mas fazemos parte do mesmo arranjo de produção cultural.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CUNHA, Sandra Mara da; LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. **Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 22, 41-48, set. 2009.

DALCROZE, E. J. **Notes Bariolées**. Genève/Paris: Jeheber, 1948.

DALCROZE, E. J. Souvenir, **Notes et Critiques**. Neuchâtel: Attinger, 1942.

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

ELIAS, Norbert. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. (Educadores). José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

MUTIRÃO: ATELIÊ DE PESQUISA EM ARTES VISUAIS, CORPO E EDUCAÇÃO

MUTIRÃO: TALLER DE PESQUISA EN ARTES VISUALES, CUERPO Y EDUCACIÓN

Violeta Pavão¹ – UFOB

Isaque Xavier Valentim da Silva² – UFU

Resumo

O presente texto debruça-se sobre o *Mutirão: ateliê de pesquisa em artes visuais, corpo e educação*, projeto que nasceu em 2023 na Universidade Federal do Oeste da Bahia, Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória. Por meio da pesquisa-ação buscamos investigar o corpo e os trajetos enquanto instrumentos de saber, do fazer poético-estético e do desenvolvimento de exercícios artístico-pedagógicos para a construção coletiva de conhecimento. Fomos convocados pelas práticas artísticas e/ou escritas de Ayrson Heráclito, Luiz Rufino e Luiz Antonio Simas (2019), Paola Berenstein Jacques (2008), Nelma C. S. Barbosa Mattos (2020), Leda Maria Martins (2021) e Marcelo Campos, Amanda Bonan e Ana Maria Maia (2022) para realizar as reflexões deste artigo.

Palavras-chave: Corpo. Artes Visuais. Educação. Trajetos. Mutirão

Resumen

Este texto se centra en *Mutirão: taller de pesquisa en artes visuales, cuerpo y educación*, un proyecto que nació en el año 2023 en la Universidade Federal de Oeste de Bahia, Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória. A través de la investigación-acción buscamos indagar el cuerpo y los trayectos urbanos como instrumentos de conocimiento, del hacer poético-estético y del desarrollo de ejercicios artístico-pedagógicos para la construcción colectiva del conocimiento. Fuimos convocados por las prácticas artísticas y/o escritas de Ayrson Heráclito, Luiz Rufino y Luiz Antonio Simas (2019), Paola Berenstein Jacques (2008), Nelma C. S. Barbosa Mattos (2020), Leda Maria Martins (2021) y Marcelo Campos, Amanda Bonan y Ana Maria Maia (2022) para realizar las reflexiones de este artículo.

Palabras clave: Cuerpo. Artes visuales. Educación. Trayectos urbanos. Mutirão.

¹–Professore-artista-pesquisadore, graduado em Artes Visuais e mestre em Arte e Cultura Contemporânea (UERJ) e está professore no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Email: violetapavao@ufob.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5132-9856> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9062689067165063>.

² Mestrando em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3280650368866401>

Introdução

O “Mutirão: Ateliê de pesquisa em artes visuais, corpo e educação” é um projeto de pesquisa que se desenvolve no Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória (CMSMV) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), aberto à participação de estudantes, professores, funcionários e membros da comunidade externa em geral. O corpo é *locus* de investigação, através do qual são realizadas criações artísticas, processos de ensino-aprendizagem e discussões nas artes visuais contemporâneas e educação.

Os objetivos do Mutirão são o despertar do corpo para as relações de ensino-aprendizagem nos diversos campos e percepção da educação para além de suas práticas tradicionais. Além disso, o projeto busca estimular o corpo como matéria-prima para a expressão visual e promover uma análise crítica do seu papel nas artes visuais contemporâneas. Utilizando uma abordagem qualitativa, o projeto adota a pesquisa-ação como sua metodologia principal. Os procedimentos envolvem a pesquisa nas artes e nos processos educativos por meio de exercícios práticos propostos pelos membros do projeto no ambiente do ateliê. Além disso, inclui-se os estudos teóricos e bibliográficos das artes visuais contemporâneas, baseado na leitura de textos, artigos, livros e nas referências ao cenário artístico nacional e internacional.

O desenvolvimento do presente texto organiza-se em três eixos tecidos sobre proposições temáticas investigadas ao longo do primeiro giro do MUTIRÃO que aconteceu no primeiro semestre de 2023. O primeiro eixo diz respeito aos exercícios corporais realizados pelo grupo, embasados em exercícios da performance; o segundo encaminha-se para a relação entre arte e cidade e as infinitas possibilidades de investigação a céu aberto pelas ruas e vielas de Correntina/BA e Santa Maria da Vitória/BA, pensando no corpo e seus trajetos; no terceiro eixo é desenvolvido um estudo sobre a materialidade do dendê, suas possibilidades poético-políticas no fazer teórico-prático.

Os eixos estão intrinsecamente ligados às proposições do projeto de pesquisa, uma vez que ao longo do texto discutimos de forma central o corpo, as artes visuais e o ensino-aprendizagem e alguns desdobramento dessa tríade de conceitos centrais. Os autores Luiz Rufino e Luiz Antonio Simas (2019), Paola

Berenstein Jacques (2008), e Nelma C. S. Barbosa Mattos (2020), Leda Maria Martins (2021), Marcelo Campos, Amanda Bonan e Ana Maria Maia (2022) e Ayrson Heráclito³ fundamentam o presente estudo e são convocados para grafar saberes através das práticas corporificadas.

Nesta perspectiva, os encontros do projeto de pesquisa foram atravessados pela materialidade do dendê, pelas práticas do caminhar, por exercícios da performance e tiveram o corpo como elemento fundamental para as práticas artístico-pedagógicas. Tais universos serão analisados no decorrer deste artigo no intuito de tentar responder a seguinte pergunta: como exercícios da performance, o caminhar e o dendê podem iluminar processos de ensino-aprendizagem na arte?

I. Corpo como ponto de partida.

O projeto tem estruturado seus encontros a partir de exercícios da performance, leituras e experimentações sugeridas por todas as pessoas participantes. Em função disso, a escrita deste artigo caminhará por ruas de ensino-aprendizagem cujos fluxos de saberes sejam amplificados à medida que os corpos as percorrem.

Para caminhar é preciso espiralar. Ao tratar das culturas africanas que foram transladadas para as Américas, Martins (2021) traz a experiência corporificada como a gravação de saberes no tempo:

Grafar o saber não era, então, sinônimo de domínio de um idioma escrito alfabeticamente. Grafar o saber era, sim, sinônimo de uma experiência corporificada, de um saber encorpado que encontrava nesse corpo em performance seu lugar e ambiente de inscrição. (Martins, 2021, p.36)

O trecho da autora nos sacode para a expansão da percepção da escrita como uma preocupação ocidental de legitimação do conhecimento em contraposição ao fazer do corpo em performance que inscreve saberes no tempo, ou seja, que é um saber incorporado, que não precisa e não se orienta

³ Ver site do artista: <https://ayrsonheraclito.com/>

pela escrita. Deste modo, nos vemos diante da difícil e necessária encruzilhada que é escrever sobre as práticas corporais sabendo que as letras aqui grafadas não substituem o fazer do corpo e, menos ainda, medem a potencialidade do que o corpo faz em performance. Acreditamos que o que as palavras têm para aprender com a performance é a possibilidade de dançar trajetos para compor universos de saberes.

Nessa vontade de mergulhar em processos de ensino-aprendizagem e observar o corpo no ensino superior e ensino básico, o primeiro eixo do projeto se demorou em práticas performáticas ao longo dos seus encontros. Exercícios como rolar, engatinhar, andar de quatro, caminhar de lado, dar cambalhotas - que se apresentam, *a priori*, como exercícios banais - instauraram um estado de aprendizagem do riso, do descontrole, da vergonha, que devolvem aos corpos as possibilidades de se perderem de seu próprio eixo de equilíbrio; de relembrem de movimentos de liberdade de uma infância retirada de nossas práticas pedagógicas institucionalizadas e desfazem os modos de se construir conhecimento através do corpo.

Exercícios de memória dos corpos em suas experiências educacionais no ensino básico foram reativadas e trouxeram a criação de partituras corporais, com movimentos e sons em repetições, que reatualizam a grafia dos corpos no tempo e no espaço, provocando a discussão crítica sobre corpo e ensino através da composição sonoro-visual.

Estes foram alguns dos exercícios que possibilitaram a expansão do corpo enquanto matéria-prima, reorientando os modos de ativação da presença e da memória como elementos fundamentais em nossos modos de construir saberes. No decorrer do texto, percorreremos outras práticas corporais.

II Trajetos- sambaíba

Convocando o corpo para a odisseia, com os olhos aguçados para a cidade e seus espaços esquecidos, o grupo pôde coletivamente vivenciar uma proposta de uma caminhada e produção artística durante um percurso urbano pelo bairro Sambaíba em Santa Maria da Vitória/BA. Tal ideia era parte de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso de um dos membros do grupo.

A proposta veio logo em um dos primeiros encontros do grupo, colocando em contraponto a vontade de viver as proposições e as inseguranças que rodeiam a teoria e prática na arte-educação. O desejo de construir relações significativas pelo espaço habitado foi o que prevaleceu. O grupo encontrou-se no final de uma tarde do mês de maio, estava relativamente quente, portando materiais para desenho e bordado, água para beber e roupas adequadas à caminhada. Havia cinco membros naquele dia.

O percurso caminhado era acompanhado de desenhos, fotografias e diálogos dos presentes. Na primeira pausa, após alguns minutos de caminhada, embaixo das árvores, próximo a um campo de futebol, um tecido foi estendido sobre uma mesa daquele lugar e passamos a bordar o caminho que fizemos, pensando nos elementos vistos e as linhas que o nosso corpo produz no espaço. O receio inicial fazia parte, as escolhas tinham de ser coletivas e os materiais possuíam suas especificidades.

Seguimos o trajeto pelas ruas pouco movimentadas do bairro, uma ou outra pessoa na porta de sua casa, passamos por lugares pouco habitados como uma praça em frente a uma escola e um rápido percurso nos limites rurais e urbanos por uma trilha de terra. Fizemos uma rápida parada sobre umas mangueiras à beira rio, demos continuidade ao nosso mapa e seguimos por uma nova rua. O bairro possui uma comunidade ribeirinha que vivia da pesca no Rio Corrente, era um bairro periférico, então era comum o esgoto a céu aberto ou as casas de blocos expostos. Nosso corpo vivenciava as formas particulares do lugar.

Aqui entendemos o corpo como parte dos percursos urbanos, ancorados em Jacques (2008) que nos diz “a cidade é lida pelo corpo como conjunto de condições interativas e o corpo expressa a síntese dessa interação descrevendo em sua corporalidade”. Para além de um espaço físico, a ideia de que a cidade e o corpo humano estão intrinsecamente ligados condiciona notar uma relação íntegra do corpo enquanto ferramenta de interação e expressão dentro desse ambiente.

Fig 1. Trajeto realizado por integrantes do projeto, Santa Maria da Vitória/BA, 2023.



Fonte: acervo dos autores.

No momento final do trajeto, após um rápido lanche, o coletivo bordava a última etapa do percurso enquanto dialogava sobre como práticas artísticas, por meio de caminhadas, podem oferecer processos de ensino-aprendizagem, pensando o corpo em trânsito e o observar os elementos da paisagem como parte do processo de entender a cidade como laboratório experimental e educativo. Apesar de enraizar pensamentos, ainda havia inúmeras reflexões a serem feitas que o grupo se dispôs a retomar ao longo de seus encontros, por exemplo, utilizamos nos encontros seguintes os estudos de Jacques (2008), já citados acima. Notamos que a arte, principalmente se for participativa, ela “se mostra como ferramenta importante para promover o diálogo social e transformar espaços públicos de forma coletiva, a partir do desenvolvimento de um sentimento de pertencimento” (Silva, p. 63, 2023).

Com isso, caminhamos para perceber que discutir práticas educativas é um exercício que demanda tomadas e retomadas de idealizações, planejar e organizar, avaliando situações e contextos, compreendendo que o corpo também é parte de processo como suporte e extensão do ensino-aprendizagem.

III Trajetos-luz

Trajetos-luz é o eixo de investigação no qual nos debruçaremos que parte de exercícios corporais, reflexões de trabalhos teórico-práticos e obras artísticas

que tem o dendê como matéria-prima. Um dos textos escolhidos para adentrar as discussões e práticas do grupo foi "A educação pelo dendezeiro" de Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, presente no livro dos autores intitulado "Flecha no tempo". Os autores vão propor a inserção do "axé" como prática pedagógica:

um modo de relacionamento com o real fundamento da crença em uma energia vital - que reside em cada um, na coletividade, em objetos consagrados, alimentos, elementos da natureza, procedimentos rituais, na sacralização dos corpos pela dança, no diálogo dos corpos com os ritmos (Simas; Rufino, 2019, p. 26)

Pensar essa prática pedagógica do axé - que nasce nos terreiros - se apresenta como o resgate de caminhos para pensar e praticar educação na contemporaneidade, condicionando o corpo e sua energia como parte vital dessa proposição pedagógica.

Os autores usam o dendezeiro, árvore tida como de fácil adaptação, resistente e importante para religiões de matriz africana, como metáfora onde o dendezeiro "[...] encarna a força dos comuns, às experiências e sociabilidades enredadas nos cotidianos, mas que ao longo do tempo foram investidas de não reconhecimento e credibilidade" (Simas; Rufino, 2019, p. 27). Portanto, uma valorização da educação voltada ao cotidiano e aos sujeitos comuns, uma vez que

Educação emanada das gentes, de suas experiências e ações no mundo, por isso ela é fundamentada na ética. Se a experiência social é diversa, muitas serão as formas de educação possíveis. Os cotidianos como campo investigativo, terreiros cruzados por batalhas e mandingas são os tempos/espacos de potência para a emergência de modos que confrontam a arrogância de um modo totalitário (Simas; Rufino, 2019, p. 27-28).

Como ação política, educar pelo dendezeiro engloba perpassar pela pluralidade daqueles que compõem os diferentes territórios, que possuem modos de vida diversos e abertura para dialogar com as diferentes perspectivas ancestrais e contemporâneas.

A partir daqui, partindo da educação como um fenômeno multifacetado, influenciado pelas diversas experiências sociais, pauta-se assim na necessidade de identificar, analisar criticamente e resistir às formas de educação tradicionalistas e dominantes.

Se a educação se compreende como um fenômeno plural, assim como as experiências sociais existentes, consideramos que a tessitura de processos educativos implicados à vida tomada por fartura de axé está ligada à necessidade de identificação, crítica e combate às formas cultivadas e mantidas sobre a lógica dominante (Simas; Rufino, 2019, p. 29).

O texto levado ao *Mutirão* para pensarmos coletivamente formas decoloniais de ensino-aprendizagem, conduziu-nos a discutir a educação para além das lógicas dominantes. As reflexões múltiplas do grupo sobre os estudos convergem para um pensamento no qual a educação não é tida como um processo homogêneo e sim moldada pelas diversas influências culturais e sociais presentes em cada comunidade. Esses determinantes podem ser pontos de partida para analisar de forma crítica as práticas pedagógicas que são influenciadas pela lógica dominante, gerando assim outros olhares para promover uma educação mais inclusiva, diversa e equitativa.

Inspirado pelo dendê como esse elemento de força para a educação, uma das pessoas integrantes do Mutirão se pôs a realizar trajetos à procura de um dendezeiro e de óleo de dendê na cidade de Correntina/BA. Como não é uma árvore farta na região do cerrado, a busca se deu com a ajuda de moradores locais, que a levaram a um pé onde frutos do dendezeiro foram encontrados e a uma única barraca no Mercado Novo que tinha apenas uma garrafa do óleo de dendê. A partir das sementes, um exercício de investigação foi realizado, explorando as texturas e formas dos caroços de dendê. O tato do corpo se estendia para além da mão com exercícios individuais e coletivos para desenhar as sementes de forma mental com os olhos fechados.

Fig 2. Exercícios corporais de composição de imagem com o dendê.



Fonte: arquivo dos autores.

Ayrson Heráclito, professor e artista baiano, alimentou o coletivo com seus trabalhos, por meio dos quais as interações poéticas do corpo estão atreladas às potências político-espirituais de diferentes materialidades, incluindo o azeite de dendê. Em entrevista concedida à Ana Maria Maia, o artista elabora sobre a dimensão temporal e a materialidade do dendê:

O azeite de dendê remete aos fluidos vitais de um corpo - o sangue, o sêmen, a saliva -, que o permitem viver, se multiplicar e se comunicar. Os materiais orgânicos são extensões do que é vivo na natureza e nos permitem pensar a temporalidade em uma perspectiva circular e multidimensional. O passado não está necessariamente atrás, ele está ligado ao presente, e o futuro é o imediatamente agora, o que já começou a acontecer.” (Campos, Bonan, Maia, 2022, p.53)

A perspectiva temporal do dendê - entendido como sangue ancestral vegetal⁴ - reorienta a percepção das práticas artísticas corporificadas atreladas ao uso político e espiritual das materialidades. Nelma C. S. B. Mattos (2020, p.263) acrescenta que a escolha do artista “[...] descortinou possibilidades de interpretação da experiência colonial em diversos territórios banhados pelo

⁴ Este termo foi cunhado por Mestre Didi e foi citado por Ayrson Heráclito na mesma entrevista.

Oceano Atlântico, pois essa substância tem vínculo direto com as culturas negras”.

Atentos as camadas histórico-político-sociais que se abrem ao refletirmos sobre deslocamento percorrido pelo dendê para chegar até aqui, seguimos. Posteriormente ao trajeto em busca do dendê no oeste baiano e da investigação do corpo com o caroço de dendê, o grupo passou a trabalhar com o azeite de dendê e explorá-lo visualmente, através da investigação de trajetos de memória. Memórias afetivas de caminhos percorridos nas cidades e zonas rurais e gravados na pele de papel com o azeite de dendê enquanto pigmento efêmero, que se desfaz com o tempo. Com os trabalhos úmidos, apagamos a luz da sala e colocamos os papéis contra um único foco de luz, podendo notar que a luz provocava no dendê um aspecto fosforescente, um brilho dourado que intensificava as imagens produzidas, iluminando os trajetos dos corpos.

Uma outra produção realizada pelo grupo foi a de elaborar formas expositivas e levar os caminhos feitos com dendê para fora do ateliê, uma expansão dos estudos sobre o azeite de dendê enquanto materialidade poética. Deformamos as folhas com recortes e dobraduras para explorar a transparência e as intensidades do dendê e montá-las em diferentes estruturas, mas, até o momento, o grupo não chegou em um consenso sobre um suporte de exposição. Como a cor do dendê se apaga no tempo, hoje só existem rastros dos trajetos de memória agora iluminados dentro de cada corpo.

Fig 3. Registro de pintura de Nara Souza com óleo de dendê, a partir de trajetos afetivos.



Fonte: arquivo dos autores.

Considerações Finais

Com os trajetos feitos até aqui, retomamos a questão proposta no início do texto: como exercícios da performance, o caminhar e o dendê podem iluminar processos de ensino-aprendizagem na arte? Notamos que ao longo do primeiro giro do Mutirão foi possível investigar formas de desmembrar estudos e ações onde o corpo fosse matéria-prima potente para criar conexões com o espaço e com os sujeitos de forma coletiva.

O corpo como grafia no tempo e no espaço torna-se componente possível para a arte-educação, já que abrir o corpo às experiências é uma maneira de expor e tratar de sentimentos e expressividades para além da fala e escuta. Sugerimos, portanto, que os exercícios performáticos possam criar caminhos para a abertura do corpo, como condutores da liberdade em sala de aula e fora dela.

A expansão e gravação dos movimentos corporificados no tempo e no espaço, enquanto resultado das práticas performáticas, leva-nos a refletir que há potência política no desfazimento do corpo habitual. A caminhada nos bairros e a investigação do dendê aguçou nossa atenção para os detalhes dos lugares e a vontade de experienciar vivências significativas que se contrapõem à perda da energia vital no atual contexto globalizado. Nessa marcação dos trajetos viciados, podemos tornar o uso do corpo como processo de arte-educação, pois na contemporaneidade há uma necessidade de abrir fendas na educação para que o axé adentre as formas de ensinar e aprender. Diante disso, a costura de práticas em arte que vão desde usar o dendê como materialidade do processo criativo à valorização de múltiplas formas e lugares de uso do corpo nos desperta para o ensino-aprendizagem responsável, inclusivo, diverso e com equidade.

O artigo apresenta o desenvolvimento do projeto de pesquisa *Mutirão: ateliê de pesquisa em artes visuais, corpo e educação* enquanto espaço político de reflexão sobre os campos da arte e educação, onde o corpo é trabalhado como matéria-prima. O *Mutirão* aponta para possibilidades de se construir conhecimento através dos saberes acadêmicos em cruzamento com saberes corporificados que estão a todo momento e muito antes de nós sendo fabulados nas ruas, terreiros e práticas cotidianas. Deste modo, ao agir, propõe que a

pesquisa em arte nas universidades possa ser oxigenada pela escuta do corpo, dos exercícios da performance, da cidade, dos trajetos de memória e dos aspectos materiais e imateriais que possam banhar as práticas artístico-pedagógicas com energia vital.

Referências

CAMPOS, Marcelo; BONAN, Amanda; MAIA, Ana Maria (curadoria). **Ayrson Heráclito: Yorubaiano** / textos Marcello Moreira. - São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2022.

JACQUES, Paola Berenstein. **Corpografias urbanas**. Revista Vitruvius, 2008. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165> Acesso em 01 set 2023.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa de. **Arte Afro-brasileira: identidade e artes visuais contemporâneas** - 1 ed. - Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2020.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. **A educação pelo dendezeiro**. In: Flecha no Tempo / Luiz Antonio Simas, Luiz Rufino. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, Isaque Xavier Valentim da. **Dinâmicas da arte que habita a cidade: Mediação cultural em arte participativa na cidade**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Oeste da Bahia, 2023.

Agradecimentos

Nossos agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) por fornecer fomento e apoio financeiro ao autor do texto que é estudante do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), possibilitando por meio da bolsa de mestrado a dedicação à pesquisa acadêmica.

O JOGO DAS LINGUAGENS E DOS MEIOS ARTÍSTICOS CONTEMPORÂNEOS

THE GAME OF LANGUAGES AND CONTEMPORARY ARTISTIC MEDIA

Pio de Sousa Santana¹ – IA-UNESP e UNIMES

Resumo

Este artigo apresenta um jogo educativo intitulado: *O Jogo das Linguagens e dos Meios Artísticos Contemporâneos*. É um objeto propositivo, mediador de situações de aprendizagem em arte e propício para professores e estudantes usarem-no na educação básica e superior. Ele estuda os meios artísticos atuais, atravessados por imagens fixas e em movimento; conceitos; suportes; materialidades e hibridação entre linguagens artísticas do universo da arte contemporânea e da arte/educação atual. Suas jogadas permitem ao estudante de artes visuais, pesquisar, produzir, mobilizar seu protagonismo criativo e se envolver de modo qualitativo com esse universo. O jogo é um desdobramento da dissertação de mestrado deste autor, cujo título foi “Território contemporâneo em jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte”, defendida em 2009, no Instituto de Artes da UNESP..

Palavras-chave: Arte/educação. Arte contemporânea. Jogo educativo.

Abstract

This article presents an educational game entitled: *The Game of Languages and Contemporary Artistic Means*. It is a proposing object, mediator of learning situations in art and suitable for teachers and students to use it in basic and higher education. He studies current artistic media, permeated by images and videos; concepts; supports; materialities and hybridization between artistic languages from the universe of contemporary art and current art/education. His moves allow visual arts students to research, produce, mobilize their creative protagonism and engage in a qualitative way with this universe. The game is an offshoot of this author's master's thesis, whose title was “Contemporary territory at play: a playful proposal for teaching art”, defended in 2009, at the UNESP Institute of Arts.

Keywords: Art/education. Contemporary art. Educational game.

¹ Artista visual, doutor e mestre em Artes pelo IA-UNESP; Professor colaborador do Mestrado Profissional em Artes, PROFARTES da UNESP/SP; professor da UNIMES; membro do Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas sobre Políticas Curriculares para o Ensino de Arte na Educação Básica no IA/UNESP. Membro da diretoria da OPAE. Email: piosantana1@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8875422257911830>.

Introdução

Sempre me inquietou ouvir de colegas professores da área de arte, comentários sobre a grande dificuldade para se abordar a arte contemporânea na sala de aula. Tomando parte desta questão e interessado em pesquisar e refletir sobre a complexidade, hibridismos, diversidade de conceitos e linguagens, características da arte de nosso tempo e, também, desejando compartilhar minhas descobertas, pautado na Abordagem Triangular, sistematizado por Ana Mae Barbosa (1998, 2005, 2010a, 2010b, 2010c) e no sistema *image watching*, de Robert William Ott (2011), criei o *Jogo das Linguagens e dos meios artísticos contemporâneos*, um desdobramento atualizado da dissertação de mestrado deste autor, cujo título foi “Território contemporâneo em jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte”, defendida em 2009, no Instituto de Artes da UNESP. Sob orientação da Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho.

O *Jogo das Linguagens e dos meios artísticos contemporâneos* é um artifício educativo, um brinquedo; um objeto propositor; um jogo mediador cultural e social. Um lúdico alicerce provocador de situações curiosas que promove a descoberta de conhecimento em torno da arte contemporânea. Suas jogadas permitem ao estudante de arte se envolver de modo qualitativo com vários conceitos; meios artísticos atravessados por imagens e vídeos; suportes; materialidades e temas presentes no universo da arte, na atualidade. Revela uma espécie de “radiografia” do hibridismo estético e plural de hoje, promovendo múltiplas possibilidades de conhecer e pesquisar modos de se produzir trabalhos artísticos. Dá sugestões ao educando procurando ampliar seu olhar, tanto para a cultura de sua cidade, quanto para a cultura nacional e internacional, sugerindo visitas *in loco* ou virtuais aos espaços oficiais e extraoficiais por onde a arte circula. É um jogo que sugere, propõe, instiga situações e é aberto, permissor de novas ideias agregadoras por parte do jogador, instigando sua autonomia para tomadas de decisões criativas, como pesquisador e produtor de trabalhos artísticos. Vejamos a seguir a formatação do jogo.

Formatação do Jogo

O *Jogo das Linguagens e dos meios artísticos contemporâneos* é composto de 10 peças de dados, todos eles desenhados eletronicamente pelo autor, construídos de papel plastificado com gramatura 180g e dentro dos dados há bolinhas de isopor, para evitar que os dados amassem. As figuras 1 a 5 mostram as imagens e descrevem a função das peças.

Fig 1. Dado dos meios artísticos.



Desenho de autoria do autor.

A figura 1 mostra o dado dos meios artísticos. Ele é composto de 12 faces e em cada face contém o nome de um a três meios artísticos. Cada meio é uma proposta de produção, que pode ser sorteado (jogando-se o dado sobre uma mesa, a face que ficar para cima é a sorteada), ou simplesmente escolhido pelo estudante. O meio artístico sorteado, é apresentado pelo professor(a) aos estudantes, utilizando imagens e vídeos de trabalhos de cinco artistas. Esse momento tem como objetivo a leitura das imagens, objetivando a alfabetização visual e a nutrição estética acerca de meio artístico em foco.

Os 17 meios contidos nas faces do dado são: *arte tecnológica e digital*; *artes integradas*; *assemblages e colagem*; *body arte*; *desenho*; *escultura ou objeto*; *fotografia*; *gravura*; *happening*; ***instalação (como mostra a imagem)***; *intervenção urbana, não urbana ou arte urbana*; *performance*; *pintura*; *ready-made*; *site specific*; *texto arte* e por último e não menos importante, *videoarte*.

Este dado dos meios artísticos, traz uma recomendação importante na frase que aparece de forma circular. A frase propõe o seguinte: “visite exposições *in loco* ou virtualmente que apresente este meio artístico em estudo”. Essa recomendação, indica duas ações fundamentais na educação contemporânea: a primeira é prática das metodologias ativas de aprendizagem que são estratégias de ensino que ajudam os alunos a aprenderem de forma altamente participativa e autônoma, tornando-se protagonistas do próprio processo de aprendizagem. A segunda é que o dado dos meios artísticos insere o estudante numa postura intercultural.

Essa postura é especialmente indicada para o ensino da arte, pois dá ênfase às manifestações artísticas de culturas as mais diversas, considerando suas visões de mundo e seus próprios conceitos de arte, sem descuidar do conhecimento e do domínio dos múltiplos códigos da arte, como acervo cultural de toda a humanidade. (Richter, 2008, p. 106).

A ação de como jogar esse dado dos meios artísticos (assim como todos os outros do jogo), possui duas possibilidades: a primeira é que o estudante pode jogar o dado aleatoriamente sobre uma mesa ou no chão e aquela face que cair para cima mostrará o meio artístico sugerido na jogada. A segunda é que o estudante pode simplesmente escolher o meio artístico no qual deseja produzir o seu trabalho. Vejamos a seguir os dados das materialidades.

Fig 2. Seis dados dos materiais, com o total de 36 sugestões de materiais.



Desenho de autoria do autor.

A figura 2 mostra os seis dados das materialidades. Em cada face de cada dado, aparece o nome de um material e a indicação de que o estudante deve decidir se vai usar ou não, esse material, da face sugerida ou escolhida na construção de seu trabalho; se deseja multiplicá-lo ou não, ou se prefere acrescentar um outro material que não consta nesses dados. Esse adicionar outro material, indica que o jogo dá liberdade e autonomia ao estudante, de buscar outras escolhas de materiais com os quais deseja anexar ao seu trabalho. Os materiais sugeridos nos dados são: **alimento, linha, luz, papel, som, tecido (como aparecem nas imagens), roupa, pedra, papelão, tijolo, plástico, fita adesiva, vasilha, pregos, garrafas, tinta, objeto de uso pessoal, borracha, objeto de grande consumo, objeto doméstico, barbante, cano pvc, madeira, caixa de embalagem, arame, areia, documento, espuma, fios, água, conchas, espelho, figurinhas, coisas de papelaria, elástico** e por último e não menos importante, **ferro**.

A ação de como jogar o jogo, reitero que é idêntico aos demais dados do jogo, ou seja, possui duas possibilidades: a primeira é que o estudante pode jogar os dados aleatoriamente sobre uma mesa ou no chão e aquelas faces que caírem para cima mostrarão os materiais sugeridos na jogada. A segunda é que o estudante simplesmente pode escolher os materiais com os quais deseja produzir o seu trabalho. A seguir conheceremos o dado que sugere seis temáticas.

Fig 3. Dado dos temas sugeridos.



Desenho de autoria do autor.

A figura 3 mostra o dado das temáticas com suas seis faces. Em cada face está indicado o nome de um ou mais temas como sugestão a ser trabalhado pelo estudante. Os temas sugeridos no dado são: **Convivência (como mostra a imagem)**; *Memória afetiva ou patrimonial (material, imaterial, arqueológica)*; *Sustentabilidade (ambiental, econômica social)*; *Equilíbrio*; *Identidade cultural (dança, música, teatro)*; e por último e não menos importante, *o corpo na arte*.

Este dado também recomenda que o estudante decida trabalhar com o tema sugerido ou tome a liberdade para escolher outro tema desejado que não consta no dado. Na perspectiva das temáticas, indicamos que seja pensado trabalhos na perspectiva da pedagogia decolonial (Oliveira; Candau, 2010), uma vez que buscamos valorizar a nossa cultura local, nacional ou do nosso hemisfério Sul global. A recomendação da decolonialidade é para que o estudante tenha conhecimento e maior consciência acerca da colonialidade brutal, histórica eurocêntrica que nos atravessa há séculos e compreender que a decolonialidade valoriza as nossas diferenças étnicas, o multiculturalismo e a nossa identidade cultural.

A ação de como jogar esse dado dos temas, vai na mesma direção dos demais dados do jogo. Ou seja, possui duas possibilidades: a primeira é que o estudante pode jogar o dado aleatoriamente sobre uma mesa ou no chão e aquela face que cair para cima mostrará o tema sugerido na jogada. A segunda é que o estudante pode, simplesmente, optar por escolher o tema com o qual deseja produzir seu trabalho. Veremos na sequência, o dado que sugere o suporte no qual o trabalho será produzido.

Fig 4. Dado do suporte.



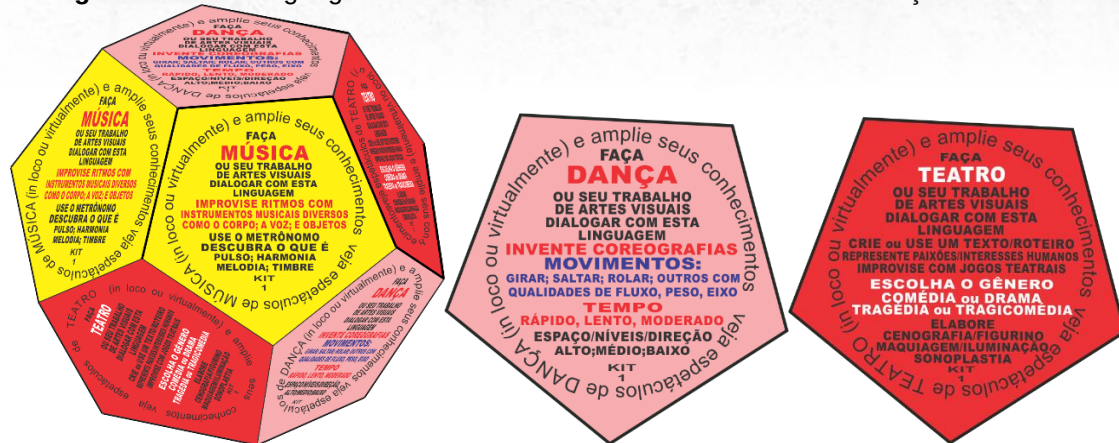
Desenho de autoria do autor.

A figura 4 mostra o dado dos suportes, com suas seis faces. Em cada face está indicado o nome de um suporte como sugestão a ser utilizado no trabalho do estudante. Os suportes sugeridos no dado são: *papel ou tecido*, *parede*, *madeira*, ***chão (como mostra a imagem)***, *corpo(s)* e por último e não menos importante, *tecnologia digital*. O referido dado, assim como os outros do jogo, não impõe que seja trabalhado o suporte sorteado ou escolhido. Ele também dá ao estudante a liberdade e autonomia de escolha de um outro suporte que não consta nesse dado.

É importante compreendermos que na arte contemporânea, há casos em que o suporte é o próprio trabalho em si. Em outras palavras, as vezes, o suporte se confunde com a obra, não é separado, é uma coisa única. Vale pontuar que, se o meio artístico com o qual o estudante for trabalhar, for Performance, Happening ou Body art, o suporte será sempre o corpo do autor ou de outras pessoas.

A ação de como jogar esse dado dos suportes, vai na mesma direção dos demais dados do jogo, ou seja, possui duas possibilidades: a primeira é que o estudante pode jogar o dado aleatoriamente sobre uma mesa ou no chão e aquela face que cair para cima mostrará o meio artístico sugerido na jogada. A segunda é que o estudante tem a liberdade de simplesmente escolher o suporte no qual deseja produzir o seu trabalho. A seguir vamos conhecer o dado das linguagens da música, da dança e do teatro, como parte deste jogo.

Fig 5. Dado das linguagens cênicas: mostra as faces da Música da Dança e do Teatro.



Desenhos de autoria do autor.

A figura 5 mostra o dado modelo de 12 faces. Em cada duas das faces, estão a indicação do nome de uma linguagem artística, do campo das artes cênicas, que são elas: *Dança*, **Música (como mostra na imagem)** e *Teatro*. A inserção deste dado das cênicas no *Jogo das Linguagens e dos meios artísticos contemporâneos*, foi para permitir que o estudante tenha conhecimento da hibridação que há nas produções artísticas contemporâneas. Atualmente, existem trabalhos do campo das artes visuais com os quais os artistas se apropriam de elementos das artes cênicas. Do mesmo modo, há trabalhos do campo das artes cênicas, com os quais os artistas se apropriam de elementos do campo das artes visuais.

Este dado das cênicas, semelhante ao dado dos meios artísticos, tem como objetivo , sob mediação do professor, a leitura das imagens de cinco artistas cujos trabalhos apresentam esse hibridismo entre artes cênicas e artes visuais, sobretudo apropriando-se das tecnologias digitais contemporâneas, nos remetendo a pensar e pesquisar acerca de fronteiras conceituais estabelecidos no campo das artes visuais e das artes cênicas. O dado sugere, portanto, que o estudante de artes visuais construa um trabalho de artes visuais, cuja materialidade, contenha elemento(s) da linguagem da **música (como mostra a face em amarelo na imagem)**, dialogando assim com essa linguagem, caso o estudante queira fazer essa hibridação. Para isso, a face da música indica que o estudante pense nos elementos básicos da linguagem da música como, por exemplo, “improvisar no seu trabalho de artes visuais, usando se for o caso,

ritmos musicais, apropriando-se de instrumentos musicais tradicionais ou a sua própria voz ou de outras pessoas ou que use o próprio o corpo ou objetos para criar sons”. O dado da música sugere ainda que, o estudante de artes visuais conheça o instrumento metrônomo, para entender sobre elementos da música como pulso, harmonia, melodia e timbre. É desafiador e ao mesmo tempo inspirador, criar um trabalho de artes visuais que inclua elementos do campo da música.

O dado das cênicas, sugere também que o estudante de artes visuais construa um trabalho cuja materialidade, contenha elemento da linguagem da **dança (como mostra a face vermelha na imagem)**, dialogando assim com essa linguagem, caso o estudante queira fazer essa hibridação. Para isso, a face da dança indica que o estudante pense nos elementos básicos da linguagem da dança como, por exemplo “inventar coreografias: movimentos como girar, saltar, rolar, ou outros e ambos com qualidades de fluxo, de peso e eixo. Sugere ainda que haja nos movimentos, tempos rápidos, lentos ou moderados, que pense em espaços, níveis, direção alto, médio ou baixo”. É também desafiador e ao mesmo tempo inspirador, criar um trabalho de artes visuais que inclua elementos do campo da dança.

Este mesmo dado, sugere também que o estudante de artes visuais construa um trabalho cuja materialidade, contenha elemento da linguagem da **do teatro (como mostra a face cor de rosa na imagem)**, dialogando assim com essa linguagem, caso o estudante queira fazer essa hibridação. Para isso, a face do teatro indica que o estudante pense nos elementos básicos da linguagem do teatro como, por exemplo “crie ou use um texto roteiro, que representem paixões e interesses humanas e improvise com jogos teatrais. Pense em escolher um gênero, como comédia, drama, tragédia ou tragicomédia. Elabore cenografia, figurino, maquiagem, iluminação e sonoplastia”. Igualmente como com a música e a dança, apropriar-se dessa possibilidade híbrida de criar um trabalho de artes visuais inserindo nele elementos do teatro, é também desafiador e ao mesmo tempo inspirador, criar um trabalho de artes visuais que inclua elementos do campo do teatro.

A força do hibridismo está presente na arte contemporânea. É importante destacar que o *Jogo das Linguagens e dos meios artísticos contemporâneos*, cuja estrutura, separa em blocos os meios artísticos, para permitir a compreensão didática da especificidade de cada meio artístico proposto no jogo, esses meios podem e devem entrelaçarem-se, hibridizarem-se entre eles e criarem outros modos de se construir novos trabalhos de arte na contemporaneidade. Atualmente as fronteiras conceituais borram-se, são instáveis, impermanentes, recriadas, repensadas e dialógicas, numa perspectiva híbrida entre as linguagens, as materialidades, temas, suportes e vida cotidiana. Ou na mesma perspectiva, com o título de artes integradas (como aparece da Base Nacional Comum Curricular). Compreendemos que o termo integradas, é sinônimo de hibridismo.

Este dado das cênicas, assim como o dado dos meios artísticos, traz em suas faces outra recomendação significativa, por meio da frase que aparece de modo circular. A frase propõe o seguinte: “veja espetáculo de música, de dança ou de teatro, *in loco* ou virtualmente e amplie seus conhecimentos”. Essa recomendação, assim como a do dado dos meios artísticos, indica aquelas duas ações fundamentais da educação contemporânea, já citadas, que é a prática das metodologias ativas e a inserção do estudante numa postura intercultural.

A ação de como jogar esse dado das cênicas possui quatro possibilidades fundamentais. A primeira é que o estudante pode jogar o dado aleatoriamente sobre uma mesa ou no chão e aquela face que cair para cima mostrará a linguagem cênica que inspire a apropriação de algum elemento dessa linguagem, para fazer uma hibridação com o trabalho de artes visuais que o estudante vai produzir.

A segunda possibilidade é que o estudante pode simplesmente escolher a linguagem cênica com a qual deseja produzir hibridação no seu trabalho de artes visuais. A terceira é ignorar absolutamente este dado das cênicas e não o incluir em seu trabalho de artes visuais, decidindo portanto que para o seu trabalho não haverá nenhum elemento cênico.

A quarta possibilidade é o uso do dado das artes cênicas pelos professores formados nessas linguagens. Ou seja, o(a) professor(a) de dança,

o(a) professor(a) de música e o(a) professor(a) de teatro, usar o dado para o utilizarem em suas aulas, como elemento que dialoga com as artes visuais. E, se desejarem, fazerem hibridações com a linguagem das artes visuais, apropriando-se de todos os outros dados do *Jogo das Linguagens e dos meios artísticos contemporâneos*. O desafio fica colocado.

Considerações finais

Este texto teve como objetivo apresentar ao leitor e à leitora, o *Jogo das Linguagens e dos meios artísticos contemporâneos*, criado por este autor. Neste espaço aqui não coube mostrar nenhum exemplo vivido com o jogo na sala de aula. Porém quem se interessar em conhecer como as experiências aconteceram em salas de aula durante o processo do mestrado, basta acessar o link da dissertação aqui <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86919>. Nela, encontram imagens de trabalhos de alunos, de quando o jogo foi experienciado em sala de aula do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos. Há também imagens da experiência com o jogo, no curso de artes visuais da educação superior na Universidade Cruzeiro do Sul de São Paulo e no curso de Pós-Graduação Lato Sensu, da Universidade Santa Cecília, da cidade de Santos, São Paulo. Sob mediação deste autor e professor artista visual. Todas as experiências foram muito significativas. Atualmente o *Jogo das Linguagens e dos meios artísticos contemporâneos* vem sendo objeto de conteúdo na disciplina “A Experiência Artística e a Prática do Ensino de Artes na Escola (Abordagens Metodológicas)” no programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Artes, o PROF-ARTES do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-UNESP). Para finalizar, este jogo por tratar de arte contemporânea, se mantém em constante metamorfose, “*in progress*”, ganhando atualizações que merecem ser acrescentadas.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte como cultura e expressão: Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular**. In: BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/arte, 1998. p. 30-43.

BARBOSA, Ana Mae. **Formação do(a) professor(a) e o ensino das artes visuais: um livro necessário.** In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). A formação do professor e o ensino das artes visuais. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 11-20.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** 8. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010a.

BARBOSA, Ana Mae. Proposta ou abordagem triangular: uma breve revisão. In: BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 8. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010b. p. XXV-XXXIV

BARBOSA, Ana Mae. **Apresentação.** In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010c. p. 9-24.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 22 out 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2023.

OTT, Robert William. **Ensinando crítica nos museus.** In: BARBOSA, Ana Mae Tavares (Org.). Arte-educação: leitura no subsolo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 113-141.

RICHTER, Ivone Mendes. **Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea,** p. 106. In BARBOSA, Ana Mae (org.); AMARAL, Lilian (org). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora SENAC e SESC 2008.

SANTANA, Pio de Sousa. **Território contemporâneo em jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte.** 2009. 274 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes de São Paulo, 2009. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86919>. Acesso em 22 out 2023.

PROCESSO DE CRIAÇÃO EM ARTES VISUAIS: PESQUISA BASEADA EM ARTE COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CREATION PROCESS IN VISUAL ARTS: ART-BASED RESEARCH WITH BASIC EDUCATION TEACHERS

*Fernanda Barbosa Firigato*¹ – UNITAU

*Roberto Altoé Vantilt*² – UNITAU

*Juliana Marcondes Bussolotti*³ – UNITAU

Resumo

A pesquisa “Processo de Criação em Artes Visuais: pesquisa baseada em arte com professores da educação básica”, tem por objetivo analisar como os arte educadores desenvolvem seus processos criativos na linguagem de artes visuais na educação básica. A pesquisa é parte do debate do Grupo de estudo Arte Educação e Criação da UNITAU – Mestrado Profissional em Educação. Analisa como os processos de criação estão envolvidos no planejamento dos arte educadores e de que maneira são levados para a sala de aula, uma vez que o processo de criação é objeto de conhecimento da arte e está normatizado pela BNCC. Além disso, ressalta a importância desta dimensão do conhecimento uma vez que, por meio dela, lidam-se com as tomadas de decisões, desafios, inquietações e com a investigação crítica, transforma ideias em uma determinada materialidade possível.

Palavras-chave: Processo de criação. Arte educadores. Pesquisa Baseada em Artes. Artes visuais. Artografia.

Abstract

The research “Creatin Process in Visual Arts: arte-based research with basic education teacher” aims to analyze how art educators develop their creative processes in the language of visual arts in basic education. The research is part of the debate of the Art Education and Creation study group at UNITAU – Professional Masters in Education. It Analyzes how the creation processes are involved in the planning of art educators and how they are taken to the creation process is an object of art knowledge and is

¹ Arte educadora da Educação Básica de um determinado município do Estado de São Paulo e mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU com pesquisas na área de processo de criação e artes visuais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0762779390568416>.

² Arte educador da Educação Básica de um determinado município do Estado de Espírito Santo e mestrando do curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU com pesquisas na área de processo de criação e música. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0449940306214655>.

³ Professora Doutora em Geografia. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação – MPE UNITAU. Coordenadora do Grupo de estudo Arte Educação e Criação do MPE UNITAU. <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>.

standardized by the BNCC. Furthermore, it highlights the importance of this dimension of knowledge since, through it, decision-making, challenges, concerns and critical investigation are dealt with, transforming ideas into a certain possible materiality.

Keywords: Creation process. Art educator. Arts-Based Research. Visual arts. Artography.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados parciais da dissertação de mestrado intitulada “Processo de Criação em Artes Visuais: pesquisa baseada em arte com professores da educação básica”. Este estudo apresenta como tema a relação entre processos de criação para a linguagem das artes visuais por meio de experiências artísticas vividas por arte educadores que atuam na educação básica.

A pesquisa nasce a partir do receio desta pesquisadora em atuar na sala de aula ao perceber as fragilidades que a sua formação inicial lhe causava, isto porquê sentia necessidade de experimentar e vivenciar as demais áreas artísticas, uma vez que, para a disciplina de arte são obrigatórias as linguagens de artes visuais, dança, música e teatro. (Brasil, 2018, p. 194).

Pensando que esta realidade pode ser vivida por diversos profissionais da arte educação, este estudo buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são os processos criativos que os arte educadores utilizam para promover suas aulas em artes visuais? E, a partir dele, procurou atingir os seguintes objetivos: analisar como os arte educadores desenvolvem processos criativos na linguagem de artes visuais; identificar os procedimentos para os processos de criação dos arte educadores; discutir sobre as fontes inspiradoras para os arte educadores em seus planejamentos de aulas; levantar um conjunto de práticas pedagógicas que contribuam para o ensino de artes visuais na educação básica e como produtos gerados a partir da pesquisa criar um portfólio on-line e um e-book para a divulgação das produções bem como relatos apresentados pelos arte educadores participantes.

Desenvolvimento

Como ponto de partida a pesquisa apresenta as constantes anulações que a disciplina de arte sofreu e sofre como composição curricular para a educação básica brasileira. Diversos abafamentos ocorreram com no campo da arte educação como, por exemplo, aprender a desenhar de forma técnica como preparação para o trabalho em indústrias, ausência de possibilidade de criação e expressão por meio de atividades para ampliação de figuras, retirada da disciplina dos currículos escolares em períodos de ditaduras militares, intensão de retirada da disciplina dos currículos do ensino médio (Barbosa, 2018).

A partir das contribuições trazidas pelos artistas modernistas para a arte educação, compreendeu-se que a disciplina tem o papel de educar, criar sentido, apresentar referências e é instrumento de criticidade, fortalecendo o papel social do estudante em uma sociedade global e complexa (Barbosa, 2018).

Diante dos benefícios que a arte proporciona ao estudante, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC apresenta que para a disciplina de arte é importante levar em consideração as dimensões do conhecimento tanto na elaboração quanto na avaliação das propostas em sala de aula, sendo elas a fruição, expressão, estesia, crítica e criação. O documento salienta que não há hierarquia entre elas e, dependendo da proposta em sala de aula, existe a possibilidade de combinação entre si.

Como este estudo está pautado sob a perspectiva do processo criativo, a BNCC (2018, p.1994) apresenta sua definição:

[...] refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do aprender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

Nesse sentido, Pcosque (2021) reforça que o sentido do processo de criação vai além do objeto ou produto final. Criar significa provocar o pensamento

de forma não linear, isto é, há um ir e vir de ideias e raciocínios que geram reflexão, questionamentos e tomadas de decisão.

Tendo em vista toda a complexidade do olhar da arte para o aspecto criativo, a pesquisa seguiu os caminhos metodológicos de uma pesquisa qualitativa, tendo como base as concepções da Pesquisa Baseada em Arte - PBA e da Artografia como alicerces do processo de investigação. Neste sentido, vale destacar que a Pesquisa Baseada em Arte, segundo Hernández (2008, p.44) tem por finalidade “utilizar as artes como um método, uma forma de análise, um tema ou todos esses elementos dentro da pesquisa qualitativa”. Deste forma, o conceito de Artografia une-se a PBA para esclarecer que os dados levantados por meio do caminho ortográfico “reconhece que as percepções devem ser exploradas” (Irwin, p. 29, 2013), pois ao explorar ideias, questões e investigações artísticas originam modos de produzir significado e uma forma de criar novas compreensões através da produção do conhecimento.

Desta forma, segundo a autora, pode-se usar “arte e texto, prática e teoria” (Irwin, p.30, 2013) como forma relacional, coletando informação, analisando ideias e criando novas formas de conhecimento de forma reflexiva. Neste sentido, Hernández (2008, p.59) destaca que as Pesquisas Baseadas em Arte, mais do que apresentar conclusões e finalizações do que foi pesquisado, propõe o percurso metodológico, sejam um meio de expressão criativo e imaginativo e, por fim, de que estas pesquisas não sejam apenas para responder questões, mas provocar criativa e criticamente experiências sensíveis que, muitas vezes, em outras áreas de pesquisas não há essa abertura.

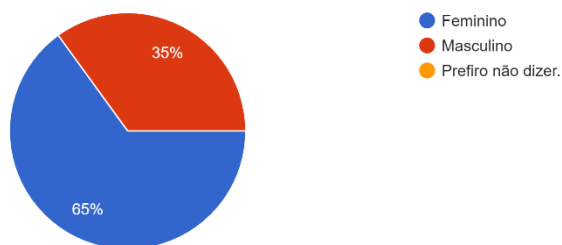
Diante disso, este estudo delimitou como público participante os arte educadores integrantes da Organização Paulista de Arte Educação – OPAE e do Grupo de discussão Arte Educação e Criação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU e a eles foram enviados um questionário on-line a fim de conhecer e relacionar o perfil profissional na área educativa, além disso, houve a oportunidade de participação nos grupos de pesquisa artística que possibilitaram a experimentação coletiva de uma imersão na linguagem de artes visuais. Para estes grupos, foram ofertados 02 (dois) dias

de imersão com a proposta de Investigação do Gesto de Rasgar com a artista Bárbara Melo do Ateliê BARBARIZÁ.

As respostas obtidas no questionário apresentaram, entre outros, os seguintes dados:

Fig. 1: Identificação de gênero

Qual é o seu gênero?
20 respostas

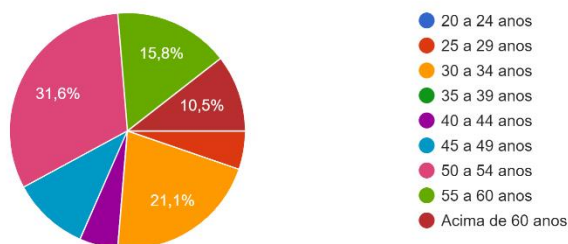


Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao gênero destes professores, foi apresentado o seguinte resultado: 65% do público era feminino e 35% deles era do gênero masculino.

Fig. 2: Faixa etária

Qual a sua idade?
19 respostas

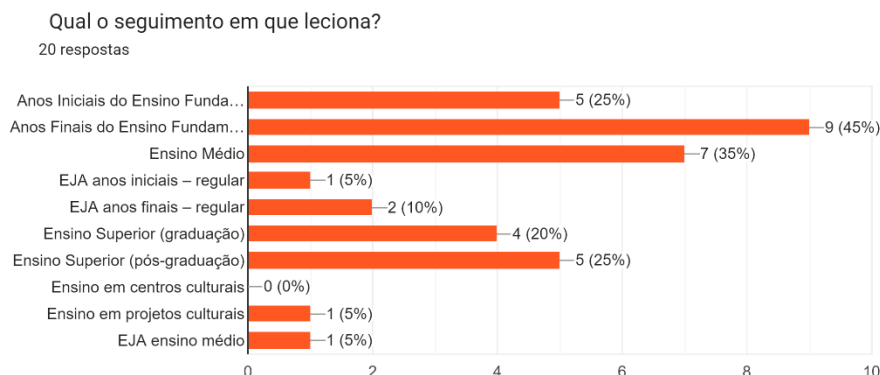


Fonte: Dados da pesquisa.

Mais de 30% destes professores estão concentrados na faixa etária de 50 a 54 anos. Acima de 20% estão nas idades entre 30 a 34 anos, mais de 15% possuem entre 55 a 60 anos e pouco mais que 10% estão acima dos 60 anos de idade e os professores de 45 a 49 anos. Com pouco mais de 5% estão os

professores que possuem entre 25 a 29 anos e, na mesma porcentagem, professores que possuem de 40 a 44 anos.

Fig. 3: Campo de atuação docente



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo os dados apresentados na figura 3, 45% lecionam nos anos finais do ensino fundamental, 35% deles dão aula no ensino médio, 25% exercem a profissão com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e na mesma proporção estão os arte-educadores que atuam no ensino superior em nível de pós-graduação. 20% deles lecionam em cursos de ensino superior para graduação, 10% trabalham com turmas dos anos finais da Educação de Jovens e Adultos – EJA, enquanto nos resultados de 5% estão os arte-educadores que lecionam para a EJA dos anos iniciais, EJA ensino médio e os que atuam em projetos culturais.

Fig. 4: Linguagens artísticas priorizadas em sala de aula



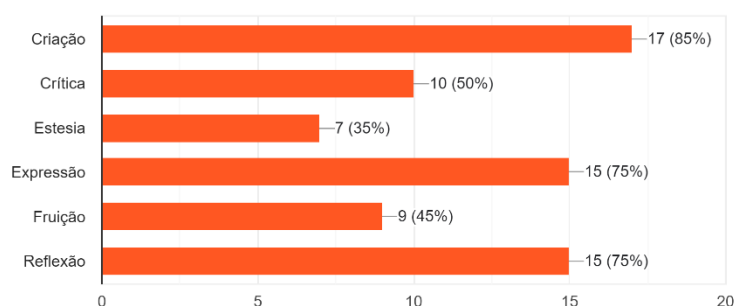
Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que a principal linguagem citada foi a de artes visuais e, segundo os comentários que estes professores realizaram ao final do questionário, infere-se que pode estar associado à ausência de espaço físico adequado nas escolas, o que dificultaria a elaboração de propostas que usem de outros recursos. Outro comentário realizado foi em relação à desvalorização da área e, por conta disso, existe a limitação de recursos materiais, o que restringe o contato com as demais linguagens de arte.

Ao deparar-nos com um documento normativo como a BNCC (2018) que, norteia os currículos e as propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino básico do país e, em relação ao ensino de arte, estabelece que este componente curricular possuirá linguagens obrigatórias (artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas) e, além disso, devem ser consideradas as dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) como elementos fundamentais para a construção do saber (Brasil, 2018), o questionário buscou compreender quais dessas dimensões são mais presentes em suas propostas em sala de aula.

Fig. 5: Dimensões do conhecimento mais presentes em sala de aula

Dentre as dimensões do conhecimento abordadas pela BNCC Arte que, segundo o documento normativo, serve para facilitar o processo de ensino...quais deles estão mais presentes em suas aulas?
20 respostas

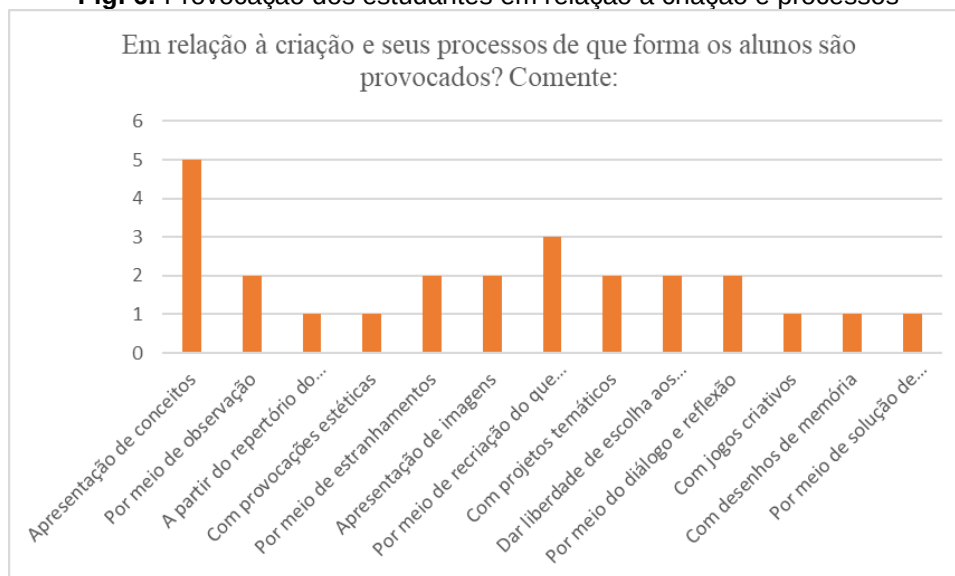


Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta indagação 85% citaram a criação, 75% a expressão, 75% a reflexão, 50% selecionaram a crítica, 45% a fruição e 35% indicaram a estesia. Faz-se necessária a contextualização sobre o significado de cada uma das

dimensões apresentadas, uma vez que, para este estudo, a criação é a área de interesse e obteve destaque em relação às demais.

Fig. 6: Provocação dos estudantes em relação à criação e processos



Fonte: Dados da pesquisa.

Estes professores relataram que para provocar os estudantes em sala de aula em relação à criação e processos realizam as seguintes estratégias: apresentam conceitos; provocam os estudantes por meio de observação; utilizam procedimentos a partir do repertório dos estudantes; realizam provocações estéticas; despertam estranhamentos; mostram imagens; realizam a recriação de algo já existente, isto é, produzem a releitura; trabalham com projetos temáticos; dão liberdade de escolha aos estudantes; abrem espaço para o diálogo e reflexão; executam jogos criativos; criam desenhos de memória; e elaboram soluções de problemas estéticos.

Considerando as informações apresentadas por estes arte educadores, realizaram-se dois encontros para o grupo de pesquisa artística, mediados pela artista responsável do Ateliê BARBARIZÁ e seguindo as concepções da PBA e da Artografia, apresentam-se as criações e impressões obtidas nesta investigação. Para a apresentação das produções e reflexões, estes arte educadores serão nomeados de P.1, P.2 e P.3. Nos encontros foram realizadas as seguintes propostas práticas: investigação do rasgo com o tempo, explorar o

rasgo em forma de um livro, investigação do rasgo com objetos e explorar o rasgo com objetos em livros.

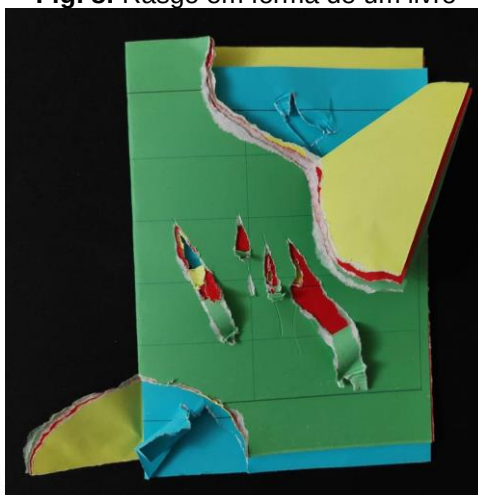
Fig. 7: Rasgo com o tempo



Fonte: Acervo fotográfico do grupo de pesquisa artística

Ao comentar sobre a experiência do rasgo com o tempo, P.1 comenta: *eu percebi que todo meu trajeto, toda a minha trajetória tinha esse lugar de buscar uma racionalização para esse gesto. Eu sempre tento fazer um percurso com o papel, tentava buscar um espiral. E vejam como a gente está nesse lugar de querer racionalizar tudo, né? E o tempo todo me pegava pensando: “Esse é um gesto que não precisa disso, é um gesto que tem que ser inútil mesmo”. E como a gente quer buscar esse lugar da utilidade, não é? (P.1, 2023).*

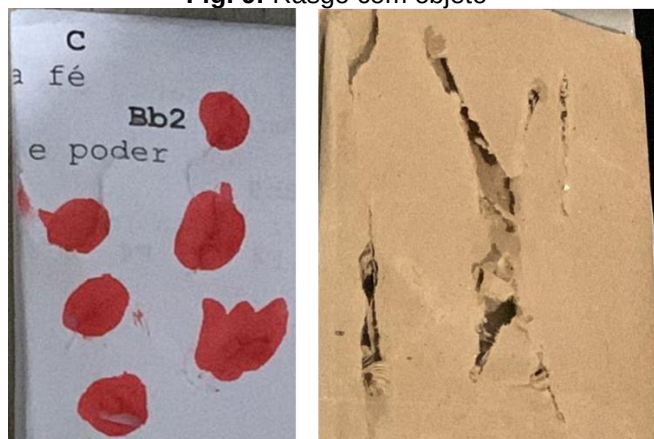
Fig. 8: Rasgo em forma de um livro



Fonte: Acervo fotográfico do grupo de pesquisa artística

Em seu relato, este arte educador diz: juntei algumas cores e fui tentando abrir para ver que cor que apareceria e a primeira cor a aparecer foi a azul. Mas o vermelho traz tanto essa relação do rasgo, né? De ferir, não sei, algo assim. Fui tentando achar esse vermelho dentro desse livro por várias vezes, várias vezes. (P.3, 2023).

Fig. 9: Rasgo com objeto



Fonte: Acervo fotográfico do grupo de pesquisa artística

P.2 em seu comentário diz: *tentei fazer uma coisa mais figurativa utilizando a tesoura, tentei fazer um castelinho. E o envelope, eu tentei escrever “vida” usando a régua. É estranho, mas ao mesmo tempo vai te aticando, você quer fazer, vai te dando uma adrenalina. Volto na minha mão pesada, fui sentindo a gramatura dos papeis, tinha um fininho que se eu colocasse a mão pesada, ia rasgar todo. Precisei de mais leveza nas mãos para construir o meu castelinho. Já o envelope que era mais firme, usei mais força para escrever com a régua.* (P.3, 2023).

Figura 10: Rasgo com objetos em livros: desvelando Yolanda



Fonte: Acervo fotográfico do grupo de pesquisa artística

P.3 relata: *esse livro eu comprei e nunca consegui ler. Como ele é bem grosso, acabou que ele se transformou em três partes. Resolvi tirar a capa para que os rasgos ficassem na mesma textura de folhas. Esse eu fiz intencional porque eu sabia que na contracapa estava escrito o nome do livro “Yolanda” e quis que o rasgo deixasse o nome aparecer, como se estivesse desvelando a Yolanda. Coloquei umas folhas coloridas no meio para ver se essas cores apareciam com os rasgos que eu fiz utilizando a tesoura.* (P.3, 2023).

As escolhas e composições realizadas compreendem-se que foram geradas naquela oportunidade e as produções se dão em relação ao grupo, momento que os integrantes estão inseridos culturalmente, emocionalmente, entre outros aspectos relevantes, por isso, os rasgos não se apresentam da mesma forma. Tudo que as pessoas vivem influenciam e se apresentam em suas criações.

Nesse sentido, quando Ana Mae (2023) comenta que

[...] o ensino da arte e do design e os estudos visuais estão voltando a exigir o desenvolvimento da criatividade como função principal da educação e da compreensão da imagem. Esse novo interesse voltado à criatividade da arte-educação não se baseia nos mesmos princípios que comandavam a arte-educação dos anos 1960. No passado, dos processos envolvidos na criatividade, o ensino da arte valorizava principalmente a

originalidade e a influência, a novidade e a produção de muitas respostas a um problema. Hoje a elaboração, reelaboração, reconstrução, ressignificação e flexibilidade como mudança de categoria são processos nos quais mais investem os arte-educadores. (Barbosa, 2023, p. 9).

Diante deste pensamento, a definição do objeto a ser utilizado só é possível realizar de forma assertiva, a partir das experiências realizadas inicialmente. Sem essa pequena experimentação, não é possível ter a percepção de que formas os rasgos produzem, quanto tempo é utilizado para rasgar, qual a profundidade é alcançada com o uso de determinados objetos, quais elementos podem ser adicionados ou retirados do rasgo, quais intensidades de movimentos são necessários, entre outros aspectos que podem ser estabelecidos.

Considerações finais

Este estudo apresentou os resultados parciais da Dissertação de Mestrado em andamento intitulada “Processo de Criação em Artes Visuais: pesquisa baseada em arte com professores da educação básica” e nele, por meio do questionário, revelou-se que estes professores estimulam seus estudantes a partir da formulação de estratégias na construção de alguma proposta em sala de aula; estabelece uma proposta a partir do interesse do estudante; compõem imagens, cenas e corpos que causem estranhamento visual, despertando nos estudantes a possibilidade de ampliação do mundo imagético; bem como a utilização de alguma técnica de arte para que os estudantes possam ter a experiência artística no determinado contexto abordado.

Já nos grupos de pesquisa artísticas, mediados pela artista Bárbara Melo do Ateliê BARBARIZÁ, evidenciou-se que para além dos instrumentos riscantes mais conhecidos como o lápis, caneta, lápis de cor, podemos utilizar o rasgo para criar um desenho, que os rasgos nunca são os mesmos, que é difícil controlar o rasgo, que ao expormos estes arte-educadores neste processo artístico, despertaram percepções aplicáveis em sala de aula, além disso, que as experiências ocorrem inicialmente de forma pequena e ao longo do processo

apresentam-se elementos que podem ser incluídos para a ampliação desta investigação e, da mesma forma, em sala de aula.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Entrevista com Ana Mae Barbosa**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lcSg2xdLzul>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. CRIATIVIDADE: da originalidade à ação coletiva. In: BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da (org.). **CRIATIVIDADE COLETIVA: arte e educação no século XXI**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

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

HERNÁNDEZ, Fernando H. La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, v. 26. 2008. p. 85-118.

IRWIN, Rita L. *et al.* A/r/tografia. In: IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria/Rs: Editora Ufsm, 2012. p. 27-35.

PICOSQUE, Gisa. **Processo de criação**. 2021. Desenvolvida por Editora do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YCurtLXZJ18&t=218s>. Acesso em: 15 set. 2022.

REALIDADE VIRTUAL E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ENSINO DE ARTE

VIRTUAL REALITY AND AESTHETIC EXPERIENCE IN ART TEACHING

Luciano Dantas Bugarin¹ – UFRJ

Resumo

A realidade virtual vem sendo utilizada de forma a recriar e expandir de forma imersiva os ambientes de pinturas significativas da arte. Estas recriações são utilizadas por museus e instituições culturais em vista a atualizar práticas e estratégias de estímulo a apreciação artística pelo espectador contemporâneo. Este trabalho aponta como esta prática pode ser também eficiente se utilizada no ensino de arte. Ao realizar a leitura de pinturas pela realidade virtual, as ações que o aluno efetua nortearão sua percepção da experiência estética da obra. Propõe-se um diálogo intermediário entre pintura e realidade virtual, cuja imersão possibilita abranger os principais eixos da arte-educação: apreciação, contextualização e fazer artísticos. Objetiva-se, com este artigo, apontar um caminho estrutural que vise uma assimilação mais adequada das tecnologias educacionais, sob o ponto de vista de um projeto de modernidade.

Palavras-chave: Realidade virtual. Ensino de arte. Leitura de pinturas. Experiência estética. Tecnologias educacionais.

Abstract

Virtual reality has been used to immersively recreate and expand the environments of significant art paintings. These recreations are used by museums and cultural institutions in view of an update of practices and strategies to encourage artistic appreciation by contemporary spectators. This paper point out how this practice can also be efficient if used in art teaching. When reading paintings through virtual reality, the actions that the student takes will guide their perception of the aesthetic experience of the work of art. An intermedial dialogue between painting and virtual reality is proposed, whose immersion makes it possible to cover the major themes of art education: appreciation, contextualization and artistic creation. The aim of this article is to point out a structural path that aims at a more adequate assimilation of educational technologies, from the point of view of a modernity project.

Keywords: Virtual reality. Art teaching. Reading paintings. Aesthetic experience. Educational technologies.

¹ Professor de Artes Plásticas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (RJ), doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal Fluminense (UFF), lucianobugarin@ufrj.br. Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/4486436658966193>.

Introdução

De todos os modos de reprodução técnica, surgidos a partir da gravura, o cinema é, categoricamente, o mais impactante, envolvente e transformador. Apesar de, assim como seus antecessores, não produzir uma obra de arte única, mas diversas cópias que não possuem um “*hic et nunc*”², o meio audiovisual apresenta possibilidades de reprodução que possuem um aspecto imersivo e plurimidiático³, absolutamente único, tal qual nenhuma outra linguagem artística consegue alcançar.

Nota-se que, apesar do ensino artístico ter como um de seus fundamentos o contato do aluno com imagens de diferentes procedências (como artísticas, de entretenimento, de publicidade, entre outras), a linguagem audiovisual acaba não sendo tão bem aproveitada em todo o seu potencial. O cinema acaba aparecendo, vez ou outra, de forma momentânea, e nem sempre de maneira relacionada ao currículo ou ao projeto político pedagógico da escola (Bugarin, 2022).

A partir da utilização do audiovisual como fonte de apreciação, contextualização e fazer artísticos, observa-se a aproximação das imagens artísticas ao universo imagético e cultural do aluno, pela presença arraigada das mídias em seu universo, seja como lazer, seja como informação. Nota-se que o diálogo de imagens artísticas com os dispositivos midiáticos contribui com um processo de ensino-aprendizado que aproxima mais o professor e a disciplina de aspectos cotidianos e culturais dos alunos.

É possível afirmar que um filme realça mais a importância da apresentação da imagem artística aos alunos em oposição à valorização de suas auras⁴, cujo valor cultural por serem obras únicas e, muitas vezes inatingíveis,

2 “(...) (o aqui e o agora): o fato de uma obra de arte ser um objeto único, concebido numa época, local e contexto específicos. Deslocada de seu espaço pictórico original, a obra apresentada pelo filme perderia a sua autenticidade” (Bugarin, 2022, p. 15). “Pode ser que as novas condições assim criadas pelas técnicas de reprodução, em paralelo, deixem intacto o conteúdo da obra de arte; mas, de qualquer maneira, desvalorizam seu *hic et nunc*” (BENJAMIN, 1985, p. 19).

3 “Como o cinema é plurimidiático por natureza, por conter textos de mídias básicas de linguagem de igual importância e significação (a linguagem visual, a linguagem verbal e a linguagem sonora) os filmes são ricos objetos de análise intermidiática” (Lafetá, 2011, p. 14).

4 Benjamin define o conceito de aura da obra de arte como uma “aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (Benjamin, 1985, p. 15).

torna-as pouco acessíveis. O cinema pode ser visto como um poderoso recurso de popularização e facilitação do acesso à arte (Benjamin, 1985).

No momento atual, percebe-se que, embora a linguagem do cinema não tenha se alterado significativamente nas últimas décadas, a experiência da espectralidade vem sido aprimorada, em relação ao ato da imersão, por meio de desenvolvimentos tecnológicos. Um exemplo destas inovações é o dispositivo de realidade virtual. Apesar de não ser um dispositivo tão novo, foi somente nos últimos anos que o cinema passou a trabalhar suas possibilidades narrativas e seu uso passou a ser mais acessível. “Hoje é possível ter experiências por meio de celulares utilizando óculos a custo baixo” (Oliveira, 2018, p. 1).

Percebe-se a realidade virtual como um dispositivo audiovisual moderno tecnológico que altera a forma da espectralidade de uma experiência de contemplação coletiva para uma individual, tal qual as pinturas eram apreciadas até meados do século XVII. Trata-se de uma forma de simulação interativa, onde o espectador tem a percepção de estar imerso em um ambiente gerado por computação gráfica.

Dentre as possibilidades que ela apresenta, temos a recriação imersiva e expandida de pinturas da história da arte. Pode-se apreciar uma obra de arte de uma forma imersiva, de modo que sua fruição torna-se mais significativa e o simples ato de escolher para onde olhar acarretará numa percepção de cocriação.

Por meio de seu uso na aula de arte, o aluno é capaz de integrar-se de forma imersiva com uma pintura e introduzir-se no seu significado de forma mais ativa do que a passividade da contemplação clássica. Percebe-se que ele pode sentir a experiência como se fosse um coautor que contribui na recriação da obra conforme vai percebendo-a.

A realidade virtual amplia os processos de ensino-aprendizado, ao impulsionar o protagonismo ao aluno, por meio do estímulo à criatividade e ao imaginário de forma lúdica. A leitura de pinturas neste suporte torna a experiência da fruição e do aprendizado mais significativas e instigantes do ponto de vista pedagógico e cognitivo, pois a realidade virtual utiliza a tecnologia para

apresentar uma interface que aproxima a simulação interativa dos sentidos humanos.

Desenvolvimento

A realidade virtual propicia uma integração dinâmica entre vivência, experiência e reflexão, ao promover novas formas de aprender, sentir, conhecer, conceituar e comunicar. Proporciona-se uma experiência estética temporária de viver no universo da pintura, onde cada aluno cria uma relação própria e profunda com ela. A arte “envolve jogo, festa, prazer dos sentidos. É cognição sensível, transfiguração de sentimentos em consciência, e também linguagem, processo, expressão e comunicação. Seu ensino funde sensível e inteligível” (Meira; Rosa, 2010, p. 2).

A maior acessibilidade que as novas tecnologias vêm proporcionando, oportunizam ações criativas e inovadoras, facilitando o acesso a dispositivos estabelecidos na cultura de massa e quebram um padrão da estrutura sociocultural hierarquizada, causando sua hibridização com a cultura popular.

(...) esses novos recursos tecnológicos não são neutros, nem tampouco onipotentes. Sua simples inovação formal implica mudanças culturais, mas o significado final depende dos usos que lhes atribuem diversos agentes. Nós os citamos neste lugar porque fendem as ordens que classificavam e distinguiam as tradições culturais, enfraquecem o sentido histórico e as concepções macroestruturais em benefício de relações intensas e esporádicas com objetos isolados, com seus signos e imagens (Canclini, 2011, p. 307).

Defende-se que a experiência estética vivenciada pelo aluno seja benéfica para aproximá-lo das pinturas, de tal maneira que ele possa apreciar e assimilar seus aspectos estéticos e pictóricos, que podem ser, eventualmente, de difícil compreensão, de modo mais sensível e estimulante. Algo que é potencialmente espontâneo, na relação entre crianças e jovens e mídias tecnológicas.

A imersão da realidade virtual pode ser vista como uma forma de estimular de maneira lúdica a leitura de imagens. Afinal, em um mundo contemporâneo,

onde as informações estão cada vez mais pautadas por imagens audiovisuais, é importante que os alunos possam compreendê-las para compreender o mundo, e sua própria importância nele. Porém, compreender não significa decifrar um sentido oculto, mas interpretar e apropriar-se das imagens audiovisuais. Entende-se que a arte-educação é bastante significativa para que o aluno possa decodificar o mundo que o rodeia.

Na atualidade, a facilidade com que as imagens são disponibilizadas possibilitou uma espécie de anestesia do olhar, pois o que é visto não informa, não significa. Isso se torna perigoso na medida em que tais imagens trazem informações e significações intencionais (Fagundes, 2012, p. 22).

Essa experiência da imersão no contato com uma imagem artística na realidade virtual pode ser comparada à vivenciada por um aluno em uma instalação artística. Há a “supressão de uma noção definida de onde começa e onde termina a leitura de uma obra. A própria experiência é que faz o sentido da representação da obra de arte. O sentido é construído a partir da experiência sensível do aluno ao apreciar a obra” (Bugarin, 2021, p. 8).

Atualmente, museus e instituições culturais usam a realidade virtual na recriação de pinturas em um ambiente imersivo e interativo, que permite que “espectadores caminhem de fato pelos ambientes das pinturas, interajam em seus cenários e até vejam espaços ocultos nas imagens originais” (Bordini; Paiva, 2018, p. 100).

Essa utilização da realidade virtual gera possibilidades de aproximação com as demandas culturais da sociedade, como a falta de acessibilidade por grande parte da população a museus por diversos fatores. “A realidade virtual provou ser um bom meio para os museus estenderem sua identidade virtual e fornecerem experiência além de seus edifícios físicos” (Jia, 2020, p. 78, tradução nossa⁵).

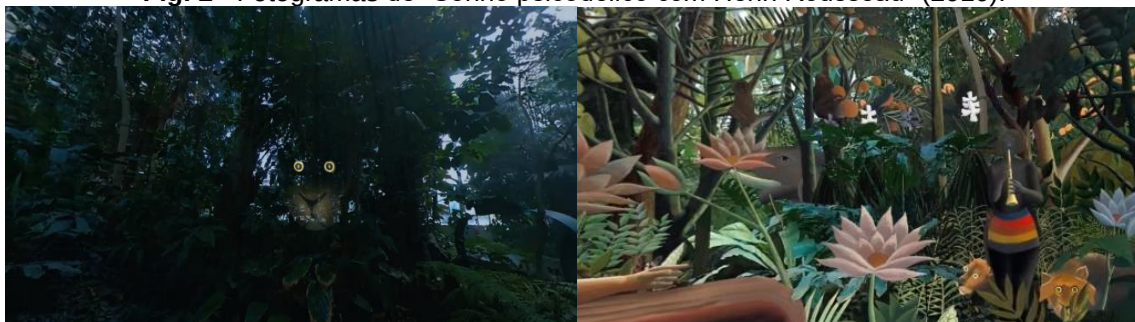
⁵ “VR has proven to be a good medium for museums to extend their virtual identity and provide experience beyond their physical buildings”.

Essa dificuldade do acesso também acaba sendo a condição determinante para que diversos alunos de escola pública não consigam ter contato direto com pinturas. A realidade virtual mostra-se como uma potencial alternativa para promover este encontro, para além do contato com reproduções de obras de arte.

Sendo a visão, um dos sentidos mais estimulados pelo uso da realidade virtual e o dispositivo, estimulador de uma percepção que implica sensações de presença em relação ao que se vê, de forma que é impossível qualquer indiferença por parte do espectador, defende-se seu uso como uma forma de se aprofundar a apreciação e percepção significativas de uma pintura (Bugarin, 2022, p. 67).

Assim como a pintura tem o espaço de representação limitado pelas molduras do quadro, o cinema tem o espaço determinado pelos limites da tela do cinema. A realidade virtual rompe esses limites. A imagem não mais os tem. Ela é contínua e se fecha em si mesma. Ela circunda o espectador como a realidade em sua volta. As recriações de pinturas na realidade virtual “aproximam o espectador dos contextos e mundos imaginários retratados pelos pintores, e mais, acrescentam novas perspectivas e elementos para suas apreciações enquanto obras multissensoriais” (Bordini; Paiva, 2018, p. 101).

Fig. 2 - Fotogramas de “Sonho psicodélico com Henri Rousseau” (2016).



Fonte: Arte⁶.

⁶ Disponíveis em: <<https://www.arte.tv/digitalproductions/en/the-dreams-of-henri-rousseau>>. Acesso em: 19 de jan. 2022.

Fig. 3 - Henri Rousseau - “O sonho” (1910) - óleo sobre tela - 204,5 x 298,5 cm - Museum of Modern Art, Nova Iorque, EUA.



Fonte: Wikipedia⁷.

Compreende-se que a realidade virtual pode ser fundamental no ensino de arte por abranger os três eixos básicos da arte-educação: a apreciação, a contextualização e o fazer artísticos. Promove-se um diálogo intermediático entre pintura e realidade virtual que impulsiona uma pluralidade de percepções acerca da obra original e possibilidades de leituras sobre a mesma.

Embora a realidade virtual apresente de forma categórica a recriação ampliada do ambiente de uma pintura, que visa uma materialidade elementar, uma obra de arte contém múltiplas possibilidades de leitura que permitem pensamentos e reflexões vigorosas que passam a moldar e pertencer ao repertório da individualidade do espectador.

Reflete-se que a imersão da realidade virtual possibilita que a sensação corpórea do espectador agregue a percepção motora da construção de conceitos e significados à capacidade da linguagem artística de induzir “um sentimento, ou uma sentimentalidade, que seria constitutivamente e portanto imediatamente, universalmente comunicável por princípio” (Axt; Schuch, 2001, p. 27).

O processo de apreciação da obra ocorre de forma corpórea a partir da geração de sensações causadas pela fruição, pela compreensão da percepção espacial e pela sensação de criação das imagens a sua frente. Ou seja, a

⁷ Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Henri_Rousseau_-_Il_sogno.jpg>. Acesso em: 04 de nov. 2020.

apreciação artística ocorre na percepção sensível do aluno, em função das sensações provocadas pela experiência da imersão (Bugarin, 2021).

As possibilidades imersivas de RV têm o potencial de desafiar as reações automáticas das crianças pequenas, tais como reações motoras ou de atenção, e as capacidades cognitivas. A RV pode estimular a imersão cognitiva, um processo no qual a mente e o corpo se integram com uma experiência virtual, dadas as possibilidades tecnológicas do sistema. Especificamente, a RV conecta os sentidos humanos à tecnologia, criando a ilusão de estar inserido no conteúdo. Ao imitar cenários realistas e convincentes, a IVR tem o potencial de contribuir para a forma como os conceitos são criados (Bailey; Bailenson, 2017, p. 188, tradução nossa⁸).

Isto acarreta em uma contextualização da obra pelos alunos de forma imersiva dentro da própria experiência de contato com a mesma. A forma como o aluno realizará a leitura da imagem na realidade virtual promove uma apropriação compreensiva dos elementos e símbolos visuais dela por meio da combinação entre as percepções espacial e sensível. Quando interagimos com ambientes virtuais tridimensionais “nos tornamos parte de seus contextos como agentes ativos capazes de executar ações para possibilitar a fluidez da obra - nos tornamos interatores e nos utilizamos de interfaces para interação com a obra, ou seja, extensões do corpo” (Bordini; Paiva, 2018, p.102).

Fig 4 - Fotograma de “A noite estrelada: O mundo de Vincent Van Gogh” (2016)



Fonte: Motion Magic⁹.

⁸ “The immersive affordances of IVR have the potential to challenge young children’s automatic reactions, such as motor or attentional reactions, and cognitive abilities. IVR can stimulate cognitive immersion, a process in which the mind and body become integrated with a virtual experience, given the technological affordances of the system. Specifically, IVR connects human senses with the technology, creating the illusion of being embedded in the content. By mimicking realistic and compelling scenarios, IVR has the potential to contribute to how concepts are created”.

⁹ Disponível em: <<http://www.shmds.com/en/view.php?aid=102>>. Acesso em: 19 de jan. 2022.

Fig. 5 - Vincent Van Gogh - “A noite estrelada” (1889) - óleo sobre tela - 73 x 92 cm - Museum of Modern Art, Nova Iorque, EUA.



Fonte: Wikimedia¹⁰.

Possibilita-se o desenvolvimento além do estímulo visual. Viabiliza-se na realidade virtual, um papel mais participativo e significativo da experiência estética dos alunos por meio da imersão e da interatividade. Assim pode-se apontar um potencial fomento da capacidade criativa dos alunos, ao perceberem as inúmeras possibilidades oferecidas na constante recriação do ambiente pictórico.

Afinal, a realidade virtual não é somente um meio ou uma mídia em que o cinema utiliza para exibição de filmes, como a TV, o celular, o computador, mas é um meio que transforma o modo tradicional de fazer cinema e também de exibi-lo e, até mesmo, de percebê-lo. Nesse novo *modus operandi* o espectador torna-se agente do filme e escolhe para onde olhar; interfere no tempo; participa da história ou é testemunha dela, porém, ocular (Oliveira, 2018, p. 7).

Aponta-se a hipótese de que a realidade virtual pode abranger a apreciação e o fazer artísticos simultaneamente, por possibilitar uma contemplação mais ampla e participativa, de forma que o sentido é construído a partir da fruição. A obra adquire sentido ao se expandir em volta do aluno que se torna parte da obra e coautor (Parente *apud* Maciel, 2009).

¹⁰Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Van_Gogh_-_Starry_Night_-_Google_Art_Project.jpg>. Acesso em: 24 de nov. 2020.

A prática artística ocorre na sensibilidade apurada da experiência, cujo sentido será construído por meio das decisões tomadas pelo aluno em relação ao seu olhar durante a exibição. Além disso, cada visualização da obra será diferente e inédita para este aluno, que não estará mais “diante de uma ‘janela’ para interpretar a obra, e sim diante de uma ‘porta aberta’, por onde ele entra para viver a obra” (Rossi, 2009, p. 17).

Se cada acesso à reprodução da obra será único e jamais será repetido, é coerente indicar que a sensação de cocriação vivenciada pelos alunos partirá dos estímulos mentais e cognitivos potencializados pela imersão da realidade virtual. Ou melhor, a experiência estética incentivará o desenvolvimento de um pensamento criativo com base nas percepções de construção da imagem a partir da experiência interativa (Bugarin, 2022, p. 77).

Diversos pintores já realizavam algo próximo de uma montagem cinematográfica antes da invenção do cinema. Ainda mais ao apontar-se aquilo que alguns autores chamam de “montagem interna, que vem a ser um tratamento dado à cena e ao enquadramento” (Augusto, 2004, p.39). Ou seja, assim como pode existir montagem em único plano, um pintor pode estabelecer uma cena por meio de diferentes composições e pontos de vista em um único quadro.

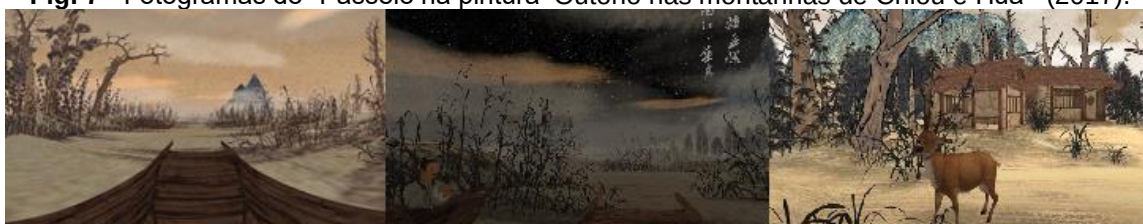
Percebe-se, inclusive, que o processo de apreciar um filme em realidade virtual seria também um tipo de edição cinematográfica, pois a obra como um todo vai surgindo a partir de pontos de vista que vão sendo descoberto aos poucos e relacionando-se entre si em vista a totalizar um todo compreendido por trechos que se alternam continuamente. “Para Eisenstein, o cinema deveria seguir o exemplo da pintura em rolos de papel dos chineses, imagem contínua que o olhar não alcança de uma só vez, mas, como no cinema, pela montagem de sucessivas visões parciais” (Anjos, 2010, p. 3).

Fig. 6 - Zhao Mengfu – “Cores do outono nas montanhas Qiao e Hua” (parte central) (1295) – tinta indiana e cor sobre papel – 28,4 x 90,2 cm – Museu do Palácio Nacional, Taipei, Taiwan.



Fonte: Wikimedia¹¹.

Fig. 7 - Fotogramas de “Passeio na pintura ‘Outono nas montanhas de Chiou e Hua’” (2017).



Fonte: YouTube¹².

Considerações finais

Ressalta-se a importância da compreensão da realidade virtual, que por constituir-se de uma tecnologia muito recente, ainda não possui sobre si uma visão muito clara e definida em relação ao seu uso na sociedade em geral, e menos ainda na educação. Conclui-se, desse modo, que existe uma importância em sua pesquisa, especialmente sob um ponto de vista da criação artística. Afinal, o deslumbramento com as tecnologias educacionais midiáticas pode expor o propósito formador da educação à uma submissão aos interesses escusos de grandes desenvolvedores de tecnologia, tal qual ocorre na sociedade em geral em relação ao consumo de produtos tecnológicos.

Aponta-se, então, que este projeto indica um caminho estrutural que aspira a uma compreensão das tecnologias educacionais, de maneira a evitar uma polarização entre um fetichismo tecnológico, onde há uma concepção de que as novas tecnologias sejam a solução para todos os problemas da educação

¹¹ Disponível em:

<[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:2a_Zhao_Mengfu_Autumn_Colors_on_the_Qiao_and_Hua_Mountains_\(central_part\)Handscroll,_ink_and_colors_on_paper,_28.4_x_93.2_cm_National_Palace_Museum,_Taipei.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:2a_Zhao_Mengfu_Autumn_Colors_on_the_Qiao_and_Hua_Mountains_(central_part)Handscroll,_ink_and_colors_on_paper,_28.4_x_93.2_cm_National_Palace_Museum,_Taipei.jpg)>. Acesso em: 27 de out. 2020.

¹² Disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=CxRAKIAuUVk>>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

e uma tecnofobia, que rechaça a oportunidade de explorar as possibilidades pedagógicas das tecnologias educacionais midiáticas, para evitar-se uma exploração plenamente mercadológica, dentro da própria educação.

Acrescenta-se que, visa-se como desdobramento futuro, o desenvolvimento de um projeto pedagógico, fundamentado no uso do cinema e da realidade virtual, que contribua para uma atualização tecnológica, imersiva e intermediática do ensino de arte. Defende-se que este projeto poderá ter sua importância para formações docentes, de forma a garantir o eixo da perpetuação de uma cultura cinéfila escolar formadora e emancipadora na Educação Básica. Além de apontar um caminho pedagogicamente adequado para o uso das tecnologias educacionais, sob o ponto de vista de um projeto de modernidade.

Ou seja, afirma-se que este trabalho, e seu desdobramento podem estimular o uso e a difusão do audiovisual e de tecnologias educacionais midiáticas, de modo que estejam condizentes com as formação docente, as demandas, e projetos políticos pedagógicos das escolas.

Referências

ANJOS, Moacir dos. “O rastro antecipado”. In: **Cinématisme**. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2010.

AUGUSTO, Maria de Fátima. **A montagem cinematográfica e a lógica das imagens**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2004.

AXT, Margarete. & SCHUCH, Eny M. M. Ambientes de realidade virtual e educação: que real é este? **Interface - Comunicação, saúde, educação**, Botucatu v. 5, n. 9, p. 11-30, ago. 2001.

BAILEY, Jakki O.; BAIENSON, Jeremy N. Immersive virtual reality and the developing child. In: BLUMBERG, Frank C.; BROOKS, Patricia J. (orgs.). **Cognitive Development in Digital Contexts**. San Diego: Elsevier, 2017.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na era da sua reprodução técnica. In: GEADA, E. (org.). **Estéticas de Cinema**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985.

BORDINI, Rogério Augusto; PAIVA, José Eduardo Ribeiro de. Entre o real e o virtual: uma reflexão sobre as potencialidades artísticas dos sistemas de

Realidade Virtual. **Revista GEMInIS**, São Carlos, v.9, n. 2, p. 93-106, mai./ago. 2018.

BUGARIN, Luciano Dantas. **Abordagem pentagonal: uma proposta de pedagogia para o ensino de artes plásticas - do cinema narrativo à realidade virtual**. Dissertação (Mestrado em Cinema e Audiovisual). Instituto De Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

_____. **Realidade virtual e experiência estética na aula de artes**. In: CONEDU - VII Congresso Nacional de Educação - Edição online, 2021.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EdUSP, 2011.

FAGUNDES, Edimara Alves. **Leitura de imagem no ensino da arte: a fala e a prática dos/as professores/as da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

JIA, Yichen. **Constructing virtual reality exhibitions with multimodal interactions**. Dissertação (Mestrado em Ciências em Estudos de Arquitetura e Ciências em Engenharia Elétrica e Ciência da Computação). Massachusetts Institute Of Technology, Cambridge, 2020.

LAFETÁ, Júlio César Alessi de Carvalho. **A intermedialidade no cinema de Peter Greenaway - uma análise intermediática do filme *Prospero's Books***. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Faculdade de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MACIEL, Kátia. (org.). **Transcinemas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009.

MEIRA, Mirela Ribeiro; ROSA, Cristina Maria. **Alfabetização estética e letramento sensível: metamorfoses pedagógicas na formação docente**. In: II Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, Porto Alegre, 2010.

OLIVEIRA, Cláudia Pereira de. **Cinema VR: entre fronteiras**. In: III Jornada Internacional GEMInIS (JIG 2018), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam - leitura de arte na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

Referências de realidade virtual

A NOITE estrelada: O mundo de Vincent Van Gogh. Direção de Nicolas Autheman. Motion Magic, 2016. 1 VR (3 min).

PASSEIO na pintura "*Outono nas montanhas de Chiou e Hua*". Direção de Yi-Ping Hung. Immersive Story, 2017. 1 VR (3 min).

SONHO psicodélico com Henri Rousseau. Direção de Nicolas Autheman. ARTE France, 2018. 1 VR (7 min).

RELATOS E EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

REPORTS AND EXPERIENCES OF ART TEACHING IN THE CONTEXT OF NEW HIGH SCHOOL

Camila Josefa Nunes Rossato¹ – UNESP- IA

Resumo

O presente estudo pretende percorrer a maneira como estudantes do Ensino Médio em São Paulo, se posicionam e são impactados pelas mudanças curriculares com relação ao ensino de Arte, nesta etapa escolar. Para tal, será retomado o histórico de intervenções no ensino secundário, os aspectos que tornam a arte-educação lugar de luta e resistência no espaço escolar, assim como, articular vozes juvenis trazendo suas urgências, repertórios e olhares para a educação. Neste sentido, é pertinente ressaltar que o artigo se ampara em autores que dialogam com a relevância da arte na formação de estudantes, especialmente, no percurso do Ensino Médio, período marcado por transformações físicas e psicológicas, sendo fundamental a escola abarcar uma arte crítica e reflexiva, conforme a professora Ana Mae Barbosa, defende. Portanto, o percurso trará questões para serem tratadas diante das particularidades dos jovens sujeitos que ocupam as escolas e ampliadas para seus efeitos em uma perspectiva de aprendizagem coletiva.

Palavras-chave: currículo. novo ensino médio. experiência educativa. ensino de arte. história.

Abstract

The present study intends to examine the way in which high school students in São Paulo position themselves and are impacted by curricular changes in relation to Art teaching, at this school stage. To this end, the history of interventions in secondary education will be revisited, the aspects that make art education a place of struggle and resistance in the school space, as well as articulating youth voices bringing their urgencies, repertoires and perspectives to education. In this sense, it is pertinent to highlight that the article is based on authors who discuss the relevance of art in the training of students, especially during high school, a period marked by physical and psychological transformations, with it being essential for the school to embrace critical and reflective, as professor Ana Mae Barbosa argues. Therefore, the path will bring questions to be addressed in view of the particularities of the young subjects who occupy schools and expanded for their effects in a perspective of collective learning.

Keywords: curriculum. new high school. educational experience. art teaching. history.

1 Doutoranda no Instituto de Artes – Unesp (SP), realizou o mestrado na mesma instituição, relacionando temáticas, tais como, experiência estética, cibercultura e a educação básica. Atualmente, desenvolve pesquisa de doutorado com abordagem ao ensino de arte na perspectiva do Novo Ensino Médio. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7723484077714276>.

Introdução

Para iniciar esse artigo, trago o cenário diverso que caracteriza a juventude da cidade de São Paulo, em especial, a frequentadora do Ensino Médio. Das minhas percepções a partir de troca de mensagens virtuais e observação de aulas de Arte na Rede Estadual paulistana, é possível arriscar que apesar dos conflitos próprios desta etapa da vida, esses adolescentes exercem seu protagonismo, por meio de um olhar crítico diante da realidade imposta, assim como, buscam autonomia, no que diz respeito ao posicionamento em questões que cercam suas individualidades e a vida no coletivo.

Desta forma, escolho percorrer um caminho que considere os repertórios que compõem a vida destes adolescentes, sem perder de vista, como a história se impõe na maneira nas quais são acolhidos os saberes do trajeto de ensinar e aprender no âmbito escolar, abarcando neste caso, o chamado ensino secundário até o Novo Ensino Médio. No percurso, o ensino de arte ganha destaque como área do conhecimento que luta por sua legitimação na educação básica, em seu reconhecimento quanto ao potencial estético e de construção de conhecimento.

Assim, divido a escrita da seguinte forma: *um breve histórico*, no qual exploro a quem se destinava a educação no Brasil, com enfoque na juventude, e o modo no qual o ensino secundário sempre esteve a serviço das elites em detrimento de uma educação inclusiva e pensada em atingir jovens menos favorecidos. Neste sentido, as reformas propostas em diferentes momentos políticos, fortaleceram a ideia de manter à margem quem não tinha possibilidade de ter melhores condições de estudo. Em *sobre o ensino de arte*, busco evidenciar a relevância deste campo do saber tanto como processo criativo, quanto em termos de educação. Por fim, *vozes*, é a tentativa de dialogar com os principais impactados em cada mudança curricular, os adolescentes.

A partir do primeiro semestre de 2020, comecei a resgatar o contato daqueles que foram meus estudantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo durante os anos iniciais e finais do ensino fundamental e que agora estão no Ensino Médio. Apoiada na pergunta “como tem sido a sua experiência com arte?”, entendendo o contexto escolar como lugar fundamental de assegurar

aprendizagens para este componente, esses jovens têm escolhido escrever, fotografar e/ou enviar áudios, narrando suas vivências artísticas (ou não) no interior da sala de aula.

Portanto, o estudo tem por objetivo compreender e analisar as vivências escolares de adolescentes no contexto do Novo Ensino Médio, entendendo principalmente a arte como disparador de experiências mais representativas desta faixa etária, atrelando as manifestações artísticas e culturais ao seu modo de ver e atuar na vida.

Um breve histórico

Podemos começar refletindo a quem interessava formar pessoas na educação escolar em nível secundário. Essa ideia pode ser ampliada para a qual tipo de pessoa se destinava a educação no Brasil nos primeiros tempos de nossa história. O que se sabe é que a ideia de escola perpassava por questões que extrapolavam o âmbito da sala de aula (Gonçalves, 2005). Era usada como ferramenta de poder dos grupos dominantes, sendo possível apenas membros de famílias aristocráticas terem esse direito. Assim, os jesuítas ofertavam cursos em nível secundário que eram chamados de curso de Letras e Filosofia e Ciências.

Vale ressaltar que com a expulsão dos jesuítas em 1759, os estabelecimentos de ensino que seriam equivalentes ao ensino médio, deixaram de existir, e conseqüentemente, os filhos da elite deixaram de ser atendidos no que tange a educação. Esse cenário ganha novos ares com a chegada da família real Portuguesa ao Brasil, quando novamente, há a preocupação com a formação daqueles que possuíam dinheiro e podiam garantir o acesso aos estudos, sendo os responsáveis por dominar o território brasileiro.

Outros acontecimentos foram trazendo transformações políticas, sociais e educacionais, como por exemplo, o período após a independência do Brasil, onde temos em 1834 o Ato Adicional, um marco que trouxe uma vasta discussão com relação ao poder de legislar acerca da educação, dando as províncias o direito de fazer a sua regulamentação, assim como, ter os seus próprios estabelecimentos para promovê-la. Diante deste contexto, começam a surgir

estabelecimentos de ensino, como o Colégio de Pedro II em 1837, no qual tinha em sua estrutura a possibilidade de se formar como Bacharel em Letras e o direito de ingresso no ensino superior. Vale lembrar, que para acessar o nível superior naquela época, era preciso uma idade mínima e à aprovação de exame exigido para tal.

A realidade com relação ao Ato Adicional de 1834 e posteriormente a Constituição de 1891, revelava que ao mesmo tempo que descentralizava o ensino, não se oferecia condições adequadas para uma rede organizada de escolas, contribuindo desta maneira, para o descaso com o ensino público, ficando a cargo da iniciativa privada essa estruturação. Neste sentido, com relação ao ensino secundário a educação estava fundamentalmente voltada para a formação das elites.

Desta forma, é possível constatar um descaso histórico na formação educacional dos jovens brasileiros. Temos por muito tempo como principal função do ensino secundário a preparação do sujeito para o ingresso no ensino superior, isso sem atender as camadas populares da sociedade. Essa situação perdurou por muito tempo, com os liceus presentes nas capitais dos estados, voltados a educação masculina e as escolas normais a formação das meninas, lembrando que ainda se pretendia mesmo no século XX, ter esses lugares atendendo uma minoria privilegiada.

Para compreender esse percurso podemos destacar as reformas educacionais para nível secundário, trazendo o olhar para o entendimento de valores, cultura e ideias que cercam uma sociedade (Gonçalves, 2005). O panorama abarca a Reforma Benjamin Constant (1890-92), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luis Alves (1925), onde cada uma delas, apresenta uma perspectiva com relação ao tempo de curso e objetivos teóricos com relação ao ensino e aprendizagem.

Mais adiante, temos mais transformações políticas e sociais que reverberam no ensino médio, como a Reforma Gustavo Capanema (1942) estruturando essa etapa escolar em um curso de três anos e “[...] o ensino técnico profissionalizante, embora a demanda econômica fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta que almejavam o ensino

superior” (Santos, 2010). Para prestar os exames com o objetivo de cursar o ensino superior era preciso o ensino secundário integral. Assim, se formava uma situação que deixava os estudantes mais pobres e que precisavam trabalhar, cada vez mais distante do curso universitário.

A dinâmica social e econômica vai se delineando em acordo com avanços tecnológicos e industriais, modificando o estilo de vida do brasileiro, refletindo na demanda educacional. Gradativamente, a evasão escolar torna-se uma realidade, pois havia um descompasso entre o que era ofertado como ensino secundário e a situação social de crescimento industrial. Nessa relação entre conhecimento e técnicas para o mundo do trabalho são fundados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o Senai, em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o Senac, em 1946 (Santos, 2010).

Convém abordar acontecimentos que acolheram de maneira oficial compreensões sobre o funcionamento do ensino médio. Caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, enfatizando que em grau médio, a educação destina-se a formação dos adolescentes, destacando em seu Art. 35 a obrigatoriedade de cada ciclo ter “disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas”. Em um pequeno salto no tempo, temos o golpe militar de 1964, deixando marcas profundas em termos de educação. A escola passou a servir para a instrumentalização para o mundo do trabalho e lugar de controle de corpos e pensamentos. Só teremos anseios por novos pensamentos políticos na década de 1980, com o movimento por eleições diretas (Diretas Já) em 1984, com o voto direto acontecendo na prática somente em 1989.

Chegando em 2014, o Ministério da Educação (MEC), lançou o Plano Nacional de Educação (PNE), algo que não era exatamente novo, pois estabelecer metas educacionais para serem cumpridas em um determinado tempo já apareciam no discurso de governo como de Getúlio Vargas, em 1931, durante a reforma Francisco Campos (Alves; Silva; Jucá, 2022). Dentre as 20 metas pensadas para acontecer na prática no campo da educação até 2024, aparecem no texto para o ensino médio ideias como “renovação”, “currículos flexíveis e diversificados” e “conteúdos obrigatórios e eletivos” (Brasil, 2014).

Temos nesta proposta o que três anos mais tarde culminaria no Novo Ensino Médio.

Em 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017, a LDB, altera o ensino médio, nestes quesitos: aumento na carga horária anual; componentes curriculares vinculados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); ensino médio ofertado em módulos; a possibilidade de cursar algum componente curricular até mesmo por instituições a distância (Alves; Silva; Jucá, 2022). Assim, temos a mais atual reforma nesse nível de ensino, sendo chamada de Novo Ensino Médio, carregando polêmicas, desde a sua estruturação até com relação a qualidade que essa reforma é tratada, com diferenças evidentes entre ensino público e privado.

Sobre o ensino de arte

Há um histórico do ensino de arte desde a Missão Artística Francesa, trazida em 1816, por D. João VI, até as mudanças mais recentes abordadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual se busca como consolidar tal área do conhecimento no campo escolar. Em alguns momentos, tornou-se lugar de resistência quanto a validação da formação do arte-educador, bem como, a sua relevância na construção do currículo. Podemos considerar a Lei de Diretrizes e Base de 1996 (LDB), uma vitória para o componente curricular, pois há no discurso, a sua obrigatoriedade nos diferentes níveis da educação, com o propósito de desenvolver e promover a cultura na vida dos estudantes.

Nesse atravessamento, existe o imbricamento da arte com a vida, sendo sua relevância constatada dentro e fora do espaço da escola. A arte ser tratada como conhecimento é ponto de partida para a aproximação entre criação, percepção e produção, uma tríade presente nos documentos oficiais e em alguma medida em abordagem para a arte e educação, como na Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa. Aliás, Ana Mae, permanece sendo referência para a crítica, reflexão e conhecimento em Arte. Em seus textos mais atuais, faz defesa da presença da Arte no Ensino Médio, comprovando por meios de estudos que garantem avanços individuais e coletivos em termos de liderança,

autoconfiança, concentração, empatia, entre outros. Ana Mae (2017, p.13) nos traz à baila questões, como:

[...] que outra disciplina desenvolve o que é específico das artes? Qual a disciplina no currículo que desenvolve especificamente a percepção e discriminação visuais? As Artes Visuais e nenhuma outra mais. Qual a que prepara para a leitura da imagem? As Artes Visuais.

Os questionamentos de Ana Mae, caminham em acordo com acontecimentos que fragilizam o trabalho do professor de arte, colocando os processos de criação nas diferentes linguagens um campo de disputa entre currículo e prática. Com a BNCC homologada em 2017, definindo competências e conhecimentos essenciais para cada área do saber, temos novamente a arte lutando para não ser reduzida em termos de carga horária e relevância na experiência dos estudantes.

Sendo a arte componente de Linguagens e suas Tecnologias, temos então, um grande desafio ao não garantirmos o chamado componente curricular presente em todas as séries. No que seria uma proposta com maior interdisciplinaridade, ainda vemos na prática, saberes fragmentados, e no que pude acompanhar até o momento, a presença do Itinerário Formativo, reforçando a desconexão com as vivências destes jovens ou até mesmo uma falta de perspectiva do enlace com a futura vida profissional.

Vozes

As demandas dos jovens demonstram que a palavra pluralidade cabe para definir “[...] a diversidade do público juvenil em suas múltiplas dimensões pessoais, psíquicas, sociais, culturais, étnico-raciais, políticas e econômicas” (São Paulo, 2021, p.13). Em termos de ensino de arte, podemos avaliar a necessidade de integrar experiências estéticas aos processos de vida (Dewey, 2010) como sendo disparadores de uma arte-educação que provoque a relação entre o sujeito e a sociedade, entre aquilo que é pessoal e o público.

Nas andanças como professora de arte na educação básica, havia sempre a preocupação de como os estudantes encarariam o Ensino Médio. Ali, já intuía, ser preciso fazer conexões entre os saberes propostos em um conteúdo escolar e as urgências apresentadas em situação extracurriculares, dimensionando o campo de vida pessoal, além do acesso a imagens provenientes de plataformas digitais, por exemplo. Neste percurso, me deparo com a constatação na qual afirma que menos de 20%² dos jovens entre 18 e 24 anos estão matriculados no ensino superior no Brasil. Por meio desta confirmação, é possível afirmar que há um vazio entre os materiais escolares, discurso docente e demandas juvenis. A sala de aula, lugar de potencialidades, muitas vezes se converte na reprodução de cópias de textos e pouco espaço para o diálogo com a criação dos estudantes.

Em consonância as percepções acumuladas na vida escolar, vou gradativamente ampliando o olhar para o entendimento das vozes que atravessam o ensino fundamental e chegam ao Ensino Médio, em meio as inseguranças próprias da adolescência, além das mudanças curriculares como a chegada do Novo Ensino Médio e seus impactos quanto a presença da arte na escola. Me interessei pela escuta de ex-estudantes do ensino municipal de São Paulo, em uma coleção de falas que dizem sobre o atravessamento que a arte provoca e o espaço dos saberes criativos na vida destes jovens. Em um movimento de busca por meio das redes sociais, localizei-os e direciono a pergunta acerca de como cada um tem vivido a arte em um contexto de educação. As respostas são indícios de um ensino que por vezes encanta, e em outras situações se desmancha na burocracia e reprodução de modelos a serem imitados.

No esforço de tornar o ensino médio atrativo para quem o atravessa, as escolas públicas se organizam de maneiras diversas, quase sempre, reduzindo ou retirando a arte de seu currículo. Desta maneira, L., 16 anos, narra fazer parte do Itinerário chamado de Novo -Tec, um curso profissionalizante, “e por conta da demanda desse Itinerário, foram retiradas algumas aulas, entre elas a de Artes”.

² Dados divulgados pelo Instituto Semesp e reproduzidos por matéria veiculada no site da CNN Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apenas-18-1-dos-jovens-de-18-a-24-anos-estao-matriculados-no-ensino-superior/>. Acesso em 26 out. 2023.

A estudante lamenta não ter a possibilidade de explorar a sua maturidade em criações artísticas e acredita esse "novo ensino médio que foi criado, possa ter limitado o método de aula dos professores e o conteúdo planejado para nós em relação a arte, e eu vejo isso no dia -a- dia do período escolar".

De um outro cenário, desta vez uma Escola Técnica, localizada na região de Interlagos, em São Paulo, C., 2º ano do Ensino Médio oferta a complexidade da trama de saberes da arte, de um lado sendo reconhecida, quando afirma sentir "muita falta de ter artes na escola, mesmo tendo muitos eventos, sinto que não é suficiente", por outro, incorporando o discurso do senso comum que enxerga a arte como matéria menos importante, e assim, substituível, quando diz "com o novo ensino médio, que foi implementado nas escolas ano passado (2022), não temos matérias tão importantes, Arte é uma dessas".

Soma-se a essa fala, os olhares de M., matriculada no 3º ano, A. L, 1º ano, T., 2º ano e G. 3º ano, trazendo um panorama que contempla desde vivenciar "a arte no ensino médio está voltada para todos os aspectos da arte e como ela está presente nas nossas vidas", passando pela formação de um clube de Arte na escola, caso de A.L, até a percepção sobre a interdisciplinaridade dos conteúdos em arte possibilitam, e finalmente, a evidente falha na estruturação deste currículo, traduzida no entendimento de G., "é uma boa ideia porém não foi bem planejado suficiente, não foi estruturado antes de ser aplicado nas escolas. Itinerários mal organizados, matéria repetitiva que não se abrange".

Nessas situações diversas, abrem-se algumas frestas para articular o que temos no presente e aquilo que poderia ser projetado como um futuro consistente para o ensino de arte. Nos depoimentos trazidos pelas estudantes, é fato perceber que cada escola possibilita uma experiência diferente. Claro que há a particularidade de um lugar, organizado por uma gestão e equipe docente. Mas desconfio que a arte na escola, e no caso, pensada no Ensino Médio, ainda busca corpo e voz para criar raízes sólidas quanto a criação de saberes significativos. Assim, trago o pensamento de Ana Mae Barbosa (2022), quando afirma ser necessário que os artistas e aqui incluo os arte-educadores salvem a intimidade das artes na escola. É urgente a arte dar o seu recado no ambiente escolar, desta forma ressoando em outras esferas da sociedade.

Considerações finais

O que pode a potência de estudantes atuando diante de um currículo que suprime o ensino de arte? A proposta do percurso de escrita foi pontuar que esta relação acontece em uma perspectiva histórica, com o Ensino Médio sendo lugar para uma elite privilegiada ter formação. Foram reformas diversas que na prática não atualizaram o status de acesso a essa etapa escolar, perpetuando o poder de um grupo dominante.

No que diz respeito a presença da arte nos materiais curriculares, embora seja consenso sua relevância na formação humana, ainda há forte resistência de considerar seus saberes com o mesmo crédito que se validam áreas do conhecimento vista como fundamentais. Se com a LDB de 1996, houve o reconhecimento da área, com conteúdos próprios relacionados à cultura artística (Martins; Picosque; Guerra, 1998), em tempos mais recentes, o ensino de arte volta a ser campo de disputa de espaço e discurso nos documentos oficiais.

As reverberações destes acontecimentos atingem os jovens estudantes em seu interesse e percepção acerca da arte, constatados em suas falas com relação às suas vivências artísticas e ao próprio modelo ofertado pelo Novo Ensino Médio. Em vozes que se intercalam, há um certo desencanto pelas mudanças que em muitos casos, retiraram as artes da sala de aula. Nas frestas onde ela ainda acontece, reside a esperança de valorizá-la como se deve. São nestes lugares que os arte-educadores devem endereçar propostas que resistem em meio às situações que se contrapõem a construção de processos criativos singulares. Está na força de um fazer artístico em encontro com a experiência estética, a defesa da arte como valor de educação integral.

Referências

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Oliveira. **O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837-2017)**. Revista Contemporânea de Educação, v. 17, n. 39.

BARBOSA, Ana Mae. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. V.7, n.13: maio.2017. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL, Plano Nacional de Educação. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >. Acesso em: 30 out.23.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**; org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

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

SANTOS, Rulian Rocha. **Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil**. Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia. UESC, junho, 2010. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>>. Acesso em 30 out.23.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Médio: Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias**. – São Paulo: SME / COPED, 2021.

RODA DE SACI – QUE CENA É ESTA? A ARTE DE ENSINAR A TRANSGREDIR OU PRÁTICAS DA ARTE NO COTIDIANO ESCOLAR EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ENGAJADA

RODA DE SACI - WHAT SCENE IS THIS? THE ART OF TEACHING TO TRANSGRESS OR PRACTICES OF ART IN THE DAILY SCHOOL IN SEARCH OF AN ENGAGED EDUCATION

Tatiana Aparecida Teodor da Silva¹ - IA UNESP

Resumo

O artigo propõe uma reflexão sobre transgressão no ambiente escolar a partir de uma prática artística-pedagógica denominada “Roda de Saci” que planeja transformar as práticas de ensino em arte inspirada pelos pensamentos de Paulo Freire e Bell Hooks. A “Roda de Saci” cria um ambiente acolhedor em sala de aula, incentivando os estudantes a expressarem suas travessuras e se envolverem de maneira autônoma na aprendizagem, desafiando as normas sociais e educacionais estabelecidas. Além disso, a narrativa mitológica do Saci Pererê, estudada por Câmara Cascudo, é considerada um símbolo de resistência e subversão cultural no contexto brasileiro. Essa prática não apenas promove a expressão artística, mas também capacita os estudantes a se tornarem agentes de mudança em um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor.

Palavras-chave: Saci. Transgressão. Arte Educação

Abstract

The article proposes a reflection on transgression in the school environment through an artistic-pedagogical practice called "Roda de Saci", which aims to transform teaching practices into art inspired by the thoughts of Paulo Freire and Bell Hooks. The "Roda de Saci" creates a welcoming atmosphere in the classroom, encouraging students to express their pranks and engage autonomously in learning, challenging established social and educational norms. Additionally, the mythological narrative of Saci Pererê, studied by Câmara Cascudo, is considered a symbol of resistance and cultural subversion in the Brazilian context. This practice not only promotes artistic expression but also empowers students to become agents of change in a more inclusive and enriching school environment.

Keywords: Saci. Transgression. Art Education

¹ **Silva**, T. A. T. é artista educadora, formada em artes cênicas e pós-graduada em direção e interpretação teatral. Mestranda na UNESP faz parte do programa ProfArtes2023 e é a criadora da “Roda de Saci” a qual se deve sua pesquisa. <http://lattes.cnpq.br/7393196204793704>

Introdução

A instituição escolar, como cenário essencial na formação dos indivíduos, tem sido alvo de diversas reflexões que buscam desvendar suas estruturas de poder e controle.

Inspirada nas teorias libertadoras de Paulo Freire e Bell Hooks, a prática artística e pedagógica “Roda de Saci” se apresenta como uma abordagem inovadora, que oferece um ambiente inclusivo e acolhedor para os estudantes expressarem suas travessuras e vivências.

Ao mesmo tempo, através do pensamento de Foucault (1987), somos convidados a questionar e repensar a própria natureza das relações de poder na escola e como elas afetam a formação dos estudantes.

Neste contexto, percorre-se, a partir da obra de Câmara Cascudo (2012), a trajetória do mito do Saci, compreendendo suas implicações culturais e simbólicas na sociedade brasileira. Além disso, explora-se o potencial transformador da narrativa do Saci no âmbito escolar, investigando como essa figura mitológica pode ser um canal de expressão e resistência, desafiando as normas e estruturas estabelecidas no contexto educacional. Assim, ao unir os pensamentos de Paulo Freire, Bell Hooks, as reflexões de Michel Foucault com a rica pesquisa de Câmara Cascudo, a análise tem em vista revelar o papel crucial da “Roda de Saci” na promoção de uma educação crítica, inclusiva e enriquecedora para os estudantes.

A instituição escola, uma reflexão foucaultiana

Foucault (1987) aborda a evolução histórica das práticas punitivas e de controle social em seu livro “Vigiar e Punir” (20ª ed. Vozes). Ao refletir sobre a instituição escolar, destaca como ela desempenha um papel crucial na reprodução de estruturas de poder e disciplina, as quais são essenciais para a manutenção do controle social. “Trata-se de lhe impor uma “ordem” (Foucault, 1987, p. 174).

Foucault (1987) critica a escola por ser uma das instituições que contribuem para a disseminação do poder disciplinar, no qual os indivíduos

aprendem não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a internalizar normas, comportamentos e valores socialmente aceitos. Ele destaca como a escola, por meio de suas práticas de vigilância e punição, molda os corpos e as mentes dos estudantes conforme os ideais de produtividade, conformidade e obediência. Além disso, Foucault (1987) argumenta que a estrutura da escola moderna é modelada com base em elementos de controle e hierarquia, onde o poder é exercido não apenas pelo professor, mas também por meio de sistemas de vigilância e normalização. Ele chama a atenção para a maneira como a disciplina na escola “fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (Foucault, 1987, p. 164) que se adaptam às demandas da sociedade e do sistema de produção.

Por meio de suas análises, Foucault (1987) encoraja uma reflexão crítica sobre a relação entre poder, conhecimento e controle social, questionando como as instituições, como a escola, perpetuam determinadas formas de dominação e submissão, ao mesmo tempo, em que moldam as identidades individuais e coletivas.

Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões? (Foucault, 1987, p. 250)

Transgressão, um olhar de Bell Hooks

Do ponto de vista de hooks (2017), a transgressão envolve desafiar as normas sociais e culturais estabelecidas, muitas vezes de maneira criativa e crítica, a fim de promover a liberdade, a igualdade e a justiça. Para ela, a transgressão não é apenas um ato de rebeldia, mas uma ferramenta poderosa para questionar e reformular estruturas de poder que perpetuam a opressão e a desigualdade.

Ela encoraja a transgressão como uma forma de resistência contra sistemas opressivos e diz, “quando ensino, encorajo-os a criticar, avaliar e fazer sugestões e intervenções à medida que avançamos” (hooks, 2017, p. 271).

A transgressão, de acordo com hooks (2017), permite que os indivíduos reconheçam e desafiem as limitações impostas pela sociedade, abrindo caminho para uma maior conscientização e fortalecimento pessoal.

No contexto da educação e do aprendizado, hooks (2017), defende que os educadores devem criar espaços de aprendizagem que incentivem a transgressão construtiva, onde os estudantes consigam desafiar as ideias convencionais, questionar o padrão atual e explorar novas formas de pensamento e expressão.

Em resumo, para hooks (2017) a transgressão é uma ferramenta poderosa para desafiar a opressão e promover a transformação social, cultural e educacional e afirma “meu compromisso com a pedagogia engajada é uma expressão de ativismo político” (hooks, 2017, p. 267).

O Saci, uma narrativa mitológica por Câmara Cascudo

Na obra de Cascudo (2012), “A geografia dos mitos brasileiros”, é possível perceber que a formação de um mito é proveniente da cultura de um povo. A formação dos mitos que conhecemos hoje no Brasil são heranças de como o Brasil foi colonizado e como a cultura brasileira tem sido formada.

De forma articulada e convincente Cascudo (2012) nos convida percorrer a trajetória do mito mais travesso, astuto e transgressor de nossa cultura, o Saci.

Não há nesta trajetória maior ou menor importância em comparação com outros mitos. O que podemos compreender são os caminhos que ele percorreu deste amplo território nacional, em qual momento foi travesso ou diabólico, porque é mais lembrado em uma região específica do que outras, de onde surgem suas características físicas e comportamentais e até quais os impactos sociais sua memória provoca.

Temos ainda que “Saci está em todo o território sul do Brasil e nas repúblicas vizinhas” (Cascudo, 2012, p.112). Pode chegar ao norte e nordeste do país, mas nunca sai de lá para o sul. É uma entidade mitológica que recebe grande influência do colonizador português e dos povos originários Guaranis que habitavam também os países vizinhos Paraguai, Uruguai, Bolívia e até Peru.

No imaginário Amazônico há a figura de Matinta Perêra, um pássaro, que se assemelha ao Saci. “No mundo amazônico há Saci-ave. Não há Saci-moleque” (Cascudo, 2012, p.114).

Embora teu nome seja espalhado por quase todo o território nacional, cada região brasileira demonstra uma história particular ao narrar fatos sobre o Saci.

De acordo com relatos colhidos por Cascudo (2012), no Rio Grande do Sul é um menino de uma perna só que vive a atormentar os viajantes e se diverte com isso. Em São Paulo é um negrinho que traz um boné vermelho na cabeça e vive nos brejos fazendo todo tipo de diabruras e dando altas gargalhadas. Já para nossos vizinhos, assim como para os Guaranis, é Yacy Yaterê quem ronda o imaginário popular como menciona: “um filho da selva, de cabelos ruivos, que aparece de noite pelos bosques para encantar as crianças que estão acordadas” (Cascudo, 2012 p. 118). Para alguns ele possui uma vara mágica que tirando-a tiram-lhe o poder. Em todos os relatos é possível perceber que é um menino pequeno, vermelho e ágil. Não se fala em uma perna só.

O certo é que: “ninguém pode tornar-se Saci e andar pedindo fumo pelos caminhos noturnos. Saci é Saci a vida inteira” (Cascudo, 2012, p.115).

De Estado em Estado Cascudo (2012), vai traçando uma linha de possíveis origens e parentescos para o Saci conforme os povos que mais influenciavam a cultura. Questiona se terá ele herdado a carapuça vermelha dos cabelos do Curupira? Os atos perversos de demônios portugueses? Muitas lendas europeias se assemelham com os relatos colhidos em busca de informações sobre o travesso. As lendas de lá vão se misturando com as lendas daqui, principalmente, das regiões povoadas pelos Tupis-Guaranis, é o que se constata, tamanha são as semelhanças de narrativas, no entanto, apenas depois do século XVIII é que o mito se torna onipresente em território nacional.

Há crenças, embora encontrada pouca influência negra na formação mitológica, de que “o Saci herda dos negros sua forma atual, já que relatos apontam semelhanças com Gunucô, fantasma protetor das matas” (Cascudo, 2012, p.121), no entanto, a perna única, provavelmente, surge do fabulário

européu, dos seres estranhos de suas lendas. Mas, tudo isso é história que o povo conta.

O mito do Saci é uma das figuras mais emblemáticas e intrigantes das tradições culturais em nosso país, e a pesquisa de Cascudo (2012) nos oferece uma visão abrangente e detalhada sobre essa icônica personagem. Sua transgressão revela-se como um dos aspectos mais marcantes e intrigantes das narrativas mitológicas.

Ao explorar essa figura travessa e irreverente, Cascudo (2012) nos mostra como o Saci desafia normas estabelecidas e subverte expectativas sociais, tornando-se um símbolo de resistência cultural e liberdade criativa.

Bakhtin (1987) menciona que o carnaval é uma expressão popular que dialoga com o rompimento das regras impostas, para ele o carnaval é o único momento que nenhuma norma é lembrada, ou seja, “durante a realização da festa só se pode viver as suas leis, as leis da liberdade” (Bakhtin, 1987, p. 6).

Então, se voltarmos a atenção para as manifestações populares, de acordo com minha análise, a transgressão do Saci pode ser entendida como uma forma de expressão do povo que muitas vezes se manifesta através da subversão de normas e valores impostos pela sociedade.

Nas histórias do Saci, vemos uma representação da rebeldia inerente à natureza humana, uma busca por liberdade e autonomia em meio a um contexto social muitas vezes rígido e opressivo.

Ainda, pode ser interpretada como uma forma de resistência cultural. Por ser uma figura mitológica brasileira, o Saci personifica elementos da identidade nacional que resistem à assimilação cultural e à homogeneização impostas por influências externas. Ao perpetuar a história do Saci e suas travessuras, o povo brasileiro reafirma sua singularidade cultural e mantém viva a rica tradição cultural das narrativas mitológicas.

Ao longo da obra de Cascudo (2012), podemos observar como o mito do Saci transcende gerações e permanece presente na cultura brasileira, adaptando-se a novos contextos e influenciando diferentes formas de expressão

artística e literária. Essa capacidade de se reinventar e persistir ao longo do tempo reforça a importância do Saci como um ícone cultural do Brasil.

Através do Saci, somos convidados a abraçar a diversidade cultural do Brasil devido sua figura versátil, que representa as diferentes tradições e culturas presentes em todo o país. Além disso, o Saci nos convida a celebrar a liberdade de expressão, já que é frequentemente retratado desafiando normas e convenções sociais por meio de suas travessuras e comportamento irreverente. Sua natureza brincalhona e indomável reflete a capacidade humana de desafiar as restrições sociais e expressar-se de maneiras não convencionais. A criatividade presente na cultura popular também é ressaltada pela variedade de representações e interpretações do Saci em diferentes regiões do Brasil, destacando a habilidade criativa e imaginativa do povo brasileiro para recontar e reinventar histórias tradicionais.

A Roda de Saci

A “Roda de Saci” é uma prática artística-pedagógica realizada nas aulas de Arte com estudantes do Ensino Fundamental I da Escola Municipal João Larizzatti na cidade de Osasco, São Paulo.

A iniciativa surgiu a partir da percepção das necessidades dos estudantes durante as aulas de Arte. Eles demonstraram o desejo de ter um espaço onde pudessem se expressar livremente, uma necessidade que muitas vezes não era atendida pelas abordagens tradicionais de ensino, que, frequentemente, são percebidas por mim e por eles como opressoras.

O objetivo desta prática é experimentar os princípios da educação engajada, transgressora e libertadora propostos por Freire (2019) e Hooks (2017), a fim de desenvolver práticas artísticas-pedagógicas que resultem da interação entre fala e escuta no contexto escolar. Os objetivos específicos incluem a transgressão das fronteiras da educação tradicional, a construção de uma ponte entre a vivência cotidiana na sala de aula, as práticas artísticas e a transformação do indivíduo como protagonista de sua experiência escolar.

Nestas rodas, a partir de uma contação de história, inspirada no maior símbolo da mitologia brasileira, o Saci, e que revela parte da minha história de infância, todos os estudantes foram convidados a revelar também, suas travessuras. E, em contato com este espaço acolhedor, não julgador, os estudantes demonstraram maior interesse em participar das aulas. Possibilitando o desenvolvimento de habilidades antes ocultas, maior facilidade na comunicação, maior transparência das emoções, formação de senso crítico coletivo, autoconhecimento e percepção de si e do outro, dando um significado que vai muito além do fazer artístico. Por isso, começo a notar a prática como um processo de educação libertadora.

Pela perspectiva das reflexões de hooks (2017), quando os estudantes revelam suas travessuras, pode ser compreendido como um ato de transgressão que desafia as normas estabelecidas pela autoridade, pela estrutura educacional e pela sociedade em geral. Estas travessuras poderiam ser interpretadas como uma forma de resistência contra as restrições impostas pelo sistema educacional dominante, ou, ainda, uma transgressão às imposições do próprio contexto familiar e social que está inserido.

Enfatizando também a importância de desafiar as normas opressivas e de encorajar a expressão criativa e crítica. A transgressão, quando utilizada de maneira construtiva, pode servir como uma ferramenta para questionar e remodelar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a opressão.

Para hooks (2017) “a partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado” (hooks, 2017, p.247).

Dessa forma, as travessuras dos estudantes não devem ser reconhecidas como simples atos de indisciplina, mas como expressões de resistência e reivindicação de suas identidades individuais. E esses comportamentos poderiam ser abordados com compreensão e empatia, procurando entender as razões por trás das travessuras e oferecendo aos estudantes a oportunidade de expressarem suas perspectivas e experiências de uma forma construtiva e produtiva.

Ana Mae Barbosa, uma defensora incansável da importância da arte na formação integral dos indivíduos, ao longo de sua trajetória, destaca como a educação pela arte pode contribuir para o desenvolvimento humano e para a compreensão crítica do mundo ao nosso redor. Ela promove métodos de ensino inovadores que valorizam a criatividade e a experimentação, incentivando os estudantes a explorarem suas próprias identidades culturais para conscientização da mesma e, a se envolverem ativamente com as práticas artísticas.

A partir do pensamento de Barbosa (2012), a arte-educação deve ser marcada por um movimento em direção a abordagens mais inclusivas, interdisciplinares e participativas, que buscam integrar a arte no cerne da experiência educacional, promovendo assim a valorização da diversidade cultural e o desenvolvimento crítico e criativo dos indivíduos.

Então, a “Roda de Saci” também é uma prática que se relaciona com os pensamentos de Ana Mae porque, enquanto sujeito da experiência, o estudante se percebe como indivíduo e pode desenvolver sua criticidade. Além disso, esta prática artística e pedagógica atravessa as barreiras da escola tradicional, permitindo aos estudantes um lugar de existir e existir através do fazer artístico.

E, como fonte de inspiração, o mito do Saci Pererê revela-se carregado de significados que, no contexto decolonial abre caminhos para o pensamento crítico da formação da sociedade, levando para a sala de aula, reflexões sobre racismo, a situação dos escravizados perante o colonizador e a resistência. Tudo isso, na simplicidade de contar histórias.

Conclusão

A “Roda de Saci” é uma prática artística-pedagógica realizada nas aulas de Arte com estudantes do Ensino Fundamental I da Escola Municipal João Larizzatti na cidade de Osasco, São Paulo.

A iniciativa surgiu a partir da percepção das necessidades dos estudantes durante as aulas de Arte. Eles demonstraram o desejo de ter um espaço onde pudessem se expressar livremente, uma necessidade que muitas vezes não era

atendida pelas abordagens tradicionais de ensino, que, frequentemente, são percebidas por mim e por eles como opressoras.

O objetivo desta prática é experimentar os princípios da educação engajada, transgressora e libertadora propostos por Freire (2019) e hooks (2017), a fim de desenvolver práticas artísticas-pedagógicas que resultem da interação entre fala e escuta no contexto escolar. Os objetivos específicos incluem a transgressão das fronteiras da educação tradicional, a construção de uma ponte entre a vivência cotidiana na sala de aula, as práticas artísticas e a transformação do indivíduo como protagonista de sua experiência escolar.

Nestas rodas, a partir de uma contação de história feita pela artista educadora, todos os estudantes foram convidados a revelar suas travessuras, inspirados no maior símbolo da mitologia brasileira, o Saci. E, em contato com este espaço acolhedor, não julgador, os estudantes demonstraram maior interesse em participar das aulas. Possibilitando o desenvolvimento de habilidades antes ocultas, maior facilidade na comunicação, maior transparência das emoções, formação de senso crítico coletivo, autoconhecimento e percepção de si e do outro, dando um significado que vai muito além do fazer artístico. A prática começa a ser notada como um processo de educação libertadora.

Pela perspectiva das reflexões de hooks (2017), quando os estudantes revelam suas travessuras, pode ser compreendido como um ato de transgressão que desafia as normas estabelecidas pela autoridade, pela estrutura educacional e pela sociedade em geral. Estas travessuras poderiam ser interpretadas como uma forma de resistência contra as restrições impostas pelo sistema educacional dominante, ou, ainda, uma transgressão às imposições do próprio contexto familiar e social que está inserido.

Enfatizando também a importância de desafiar as normas opressivas e de encorajar a expressão criativa e crítica. A transgressão, quando utilizada de maneira construtiva, pode servir como uma ferramenta para questionar e remodelar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a opressão.

Para hooks (2017) “a partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado” (hooks, 2017, p.247).

Dessa forma, as travessuras dos estudantes não devem ser reconhecidas como simples atos de indisciplina, mas como expressões de resistência e reivindicação de suas identidades individuais. E esses comportamentos poderiam ser abordados com compreensão e empatia, procurando entender as razões por trás das travessuras e oferecendo aos estudantes a oportunidade de expressar suas perspectivas e experiências de uma forma construtiva e produtiva.

Ana Mae Barbosa, uma defensora incansável da importância da arte na formação integral dos indivíduos, ao longo de sua trajetória, destaca como a educação pela arte pode contribuir para o desenvolvimento humano e para a compreensão crítica do mundo ao nosso redor. Ela promove métodos de ensino inovadores que valorizam a criatividade e a experimentação, incentivando os estudantes a explorarem suas próprias identidades culturais para conscientização da mesma e, a se envolver ativamente com as práticas artísticas.

A partir do pensamento de Barbosa (2012), a arte-educação deve ser marcada por um movimento em direção a abordagens mais inclusivas, interdisciplinares e participativas, que buscam integrar a arte no cerne da experiência educacional, promovendo assim a valorização da diversidade cultural e o desenvolvimento crítico e criativo dos indivíduos.

Então, a “Roda de Saci” também é uma prática que se relaciona com os pensamentos de Ana Mae porque, enquanto sujeito da experiência, o estudante se percebe como indivíduo e pode desenvolver sua criticidade. Além disso, esta prática artística e pedagógica atravessa as barreiras da escola tradicional, permitindo aos estudantes um lugar de existir e existir através do fazer artístico.

Ainda, como fonte de inspiração, o mito do Saci Pererê revela-se carregado de significados que, no contexto decolonial abre caminhos para o pensamento crítico da formação da sociedade, levando para a sala de aula,

reflexões sobre racismo, a situação dos escravizados perante o colonizador e a resistência. E tudo isso acontece na simplicidade de contar histórias.

Em suma, é essencial enfatizar a importância de práticas educacionais inovadoras e inclusivas, como a “Roda de Saci”, que transcendem os limites da educação convencional. A partir da integração de conceitos e práticas de Freire (2019) e hooks (2017) esta abordagem promove a expressão criativa, a resistência cultural e a conscientização crítica dos alunos.

Ao analisarmos os pensamentos de Barbosa (2012) sobre o papel da arte-educação, a prática da “Roda de Saci” exemplifica como a arte pode servir como uma ferramenta poderosa para promover a liberdade, a autoexpressão e a consciência cultural. Ao permitir que os estudantes revelem suas travessuras e se envolvam com narrativas mitológicas como a do Saci Pererê, a prática desafia as normas e incentiva a reflexão crítica sobre a história e a cultura brasileira.

Além disso, a narrativa mitológica do Saci, a partir da pesquisa de Cascudo (2012), revela-se como uma representação simbólica da resistência e da subversão cultural, desafiando valores estabelecidos e promovendo a diversidade cultural e a liberdade criativa.

E ao considerar a perspectiva de Foucault, (1987) a “Roda de Saci” ganha ainda mais relevância como uma prática que desafia as normas e as estruturas de poder no sistema educacional. Ao oferecer um espaço acolhedor e não julgador, a “Roda de Saci” permite que os estudantes se expressem livremente e se envolvam em processos de aprendizagem mais autônomos e emancipatórios, contrapondo-se assim às práticas disciplinares e de controle que Foucault, (1987) discute em sua obra “Vigiar e Punir”.

Portanto, a “Roda de Saci”, sob as reflexões de Foucault, (1987) emerge como uma prática educacional que visa criar espaços de resistência e transformação no contexto escolar. Ao proporcionar uma experiência educativa mais humanizada e inclusiva, ela desafia as dinâmicas de poder e controle presentes na instituição escolar, abrindo caminho para uma educação mais comprometida com a emancipação e a justiça social.

Dessa forma, a “Roda de Saci” é uma prática artística-pedagógica, de descobertas que cria um espaço de valorização da identidade, onde os estudantes podem se expressar livremente e explorar seu olhar para o mundo de maneira significativa.

Ao incorporar os princípios de educação engajada, transgressora e libertadora, essa abordagem educacional oferece aos estudantes a oportunidade de se tornarem agentes ativos de mudanças.

Por fim, é fundamental reconhecer a importância de práticas educacionais que incentivem a transgressão construtiva e a reflexão crítica, permitindo que os estudantes sejam participantes ativos na construção de um ambiente escolar mais inclusivo, diversificado e enriquecedor. A “Roda de Saci” exemplifica como a arte-educação pode ser uma ferramenta poderosa para capacitar os estudantes a se tornarem cidadãos críticos e criativos, que valorizam e respeitam a rica diversidade cultural do Brasil.

Referências

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2019

CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos Mitos Brasileiros**. São Paulo. Global, 1ª edição digital, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis. Vozes, 1987.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**; tradução Yara Fratesqui. São Paulo. Editora Hucitec, 1987.

TRAÇANDO CAMINHOS ENTRE DECOLONIALIDADE E MEDIAÇÃO: UM ROTEIRO DE VISITA MEDIADA INTERCULTURAL

TRACING PATHS BETWEEN DECOLONIALITY AND MEDIATION: AN ITINERARY OF INTERCULTURAL MEDIATED VISIT

*Henry Silva Castelli*¹ – UNESP

Resumo

Este trabalho explora a integração da decolonialidade e da corporeidade na prática de mediação cultural em instituições culturais. Através de uma análise crítica, utilizando as teorias de pensadores como Aníbal Quijano, que enfatiza a importância da decolonialidade na desconstrução das estruturas do poder colonial, examinarei como a mediação pode ser um veículo para a promoção do pensamento decolonial. A corporeidade, como parte intrínseca da experiência da mediação, desempenha um papel crucial na compreensão da identidade e na transmissão de narrativas culturais. Além disso, destacamos uma experiência prática ocorrida na exposição "Araetá: Literatura dos Povos Originários" como um exemplo de como a decolonialidade na mediação pode criar espaços de encontro intercultural mais inclusivos, críticos e respeitosos.

Palavras-chave: Mediação Cultural. Decolonialidade. Corporeidade. Povos Indígenas do Brasil.

Abstract

This work explores the integration of decoloniality and corporeality in the practice of cultural mediation in cultural institutions. Through a critical analysis, using the theories of thinkers such as Aníbal Quijano, which emphasises the importance of decoloniality in the deconstruction of colonial power structures, I will examine how mediation can be a vehicle for the promotion of decolonial thinking. Corporeality, as an intrinsic part of the mediation experience, It plays a crucial role in understanding identity and conveying cultural narratives. In addition, we highlight a practical experience that took place in the exhibition "Araetá: Literature of the Native Peoples" as an example of how the decoloniality in mediation can create more inclusive, critical and respectful cross-cultural encounter spaces.

Keywords: Cultural Mediation. Decoloniality. Corporeality. Indigenous Brazilians.

¹ Artista, educador e pesquisador, que vive e produz em São Paulo, atuando com mediação em museus e instituições culturais. Estudante do curso de graduação em Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura) e artista visual, desenvolvendo trabalhos em tecido, cerâmica e performance. lattes.cnpq.br/7321760773684461.

Introdução

No âmbito da educação não-formal em instituições culturais, a mediação desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem, transformando esses espaços em ambientes propícios para educadores engajarem-se em práticas decoloniais em seus percursos educativos. Essa prática torna-se crucial em um contexto em que a pluralidade de perspectivas e narrativas é frequentemente subjugada por discursos eurocêntricos, muitas vezes reforçados pelas instituições e por seus públicos.

Entretanto, para começar a entender o papel das instituições culturais na construção do conhecimento, é necessário compreender como esses espaços são formados.

Ao longo dos anos, os museus frequentemente desempenharam um papel central na preservação e exibição das conquistas culturais e artísticas das elites. Fundados com a intenção de apresentar riquezas acumuladas, artefatos históricos e obras de arte colecionadas pelas classes dominantes, essas instituições consolidaram suas posições de poder e influência.

Segundo Roberts (1998, p.60)

Ao sugerir que possuíam “Grandes Objetos” de “Grande Valor” que representam “Grandes Tradições”, os museus tradicionalmente apresentam suas coleções de acordo com a prescrição dos Grandes Livros. Ao fazê-lo, eles privilegiaram um modo particular de conhecimento, métodos e critérios particulares para adquiri-lo e a uma classe particular de (geralmente) curadores e diretores profissionais que o criam e autorizam. Reconhecidamente, alguns curadores, particularmente durante os primeiros vinte ou trinta anos deste século, introduziram algumas abordagens inovadoras para o empreendimento interpretativo. No entanto, foram os educadores, por meio de seus esforços para tornar as coleções acessíveis, que realizaram um trabalho muito mais radical que expôs e minou a estrutura da produção de conhecimento nos museus.

Os museus tradicionalmente impuseram um modo específico de conhecimento, criando um sistema de hierarquia e autoridade que muitas vezes

excluiu vozes e perspectivas marginalizadas. As práticas decoloniais buscam desafiar e superar essas estruturas de poder e hegemonia, promovendo uma abordagem mais inclusiva e diversificada para o conhecimento e a representação. No contexto das práticas decoloniais, os educadores desempenham um papel fundamental ao tornar as coleções mais acessíveis, questionar os métodos tradicionais de aquisição e interpretação e promover uma maior representatividade e diversidade nas narrativas museológicas. Eles desempenham um papel ativo na descolonização do espaço expositivo, seja do museu ou dos demais equipamentos culturais, tornando-o mais receptivo a múltiplas perspectivas e vozes, e, assim, contribuem para uma transformação significativa das práticas educativas e museológicas em direção a uma abordagem mais decolonial.

Dessa forma, o presente trabalho pretende evidenciar como as práticas educativas sob a perspectivas decoloniais começam a reverberar nesses espaços, e no que essas práticas revelam sobre o contato do público com as exposições e no contato dos educadores com o público. Além disso, examinarei como a corporeidade, como parte integrante e inerente à experiência da mediação, desempenha um papel crucial na compreensão da identidade e na transmissão das narrativas culturais.

Proponho, portanto, uma análise sobre decolonialidade na mediação e apresento uma breve experiência ocorrida na exposição “Araetá: literatura dos povos originários”, ocorrida entre setembro e outubro de 2023, no Sesc Ipiranga, em São Paulo. Com essa experiência espera-se que seja possível evidenciar exemplos e estratégias de mediação que busquem romper com a lógica colonial e abrir espaço para novas formas de mediação.

A exposição Araetá oferece um panorama da produção literária brasileira de autoria indígena, destacando obras de mais de 50 povos originários. Apresentando uma gama diversificada de publicações, que abrange mais de 334 títulos de 105 editoras diferentes do país, a exposição inclui não apenas textos, mas também ilustrações, fotografias, artesanatos e objetos artísticos. Fruto da parceria entre o Sesc, o Ministério da Cultura e o Instituto Cultural Vale, a mostra, idealizada por Selma Caetano, Ademario Ribeiro Payayá e Kaká Werá Jecupé,

revela uma variedade de gêneros literários e temas abordados, desde contos, mitos e narrativas ancestrais até reflexões contemporâneas sobre ativismo, preservação ambiental e resiliência indígena.

Nesse contexto, um dos principais desafios que enfrentei como educador foi criar uma abordagem que aproxima a exposição do público sem cair na armadilha de perpetuar estereótipos frequentemente associados aos povos indígenas.

A pesquisa de Bergamaschi e Melo (2018) destaca a utilização da mediação (inter)cultural “para expressar as traduções, as compreensões e incompreensões entre os universos indígena e não indígena”. Essa pesquisa destaca que a mediação pode ser uma importante ferramenta para estimular a interculturalidade e criar conexões entre os saberes ancestrais indígenas e de pessoas não indígenas (juruá).

Fala quem se sentir à vontade, todos ouvem: Acolhimento de grupos escolares

O acolhimento de grupos é um momento fundamental da mediação, pois estabelece o tom e o ritmo para a interação e para aprendizagem, é o momento também onde os educadores/mediadores analisam o nível de familiaridade do grupo com o tema, e traçam possíveis percursos e propostas dentro de suas visitas.

Principalmente quando adotamos uma abordagem decolonial, o objetivo do educador com a sua mediação deve ser muito bem definido, compreender ao máximo as características desse grupo é fundamental para definir estratégias de mediação. Quando o grupo já possui certa familiaridade com o tema em discussão e demonstra maior abertura para explorar e descobrir, é oportuno pensar em abordagens mais abrangentes e poeticamente expansivas. Por outro lado, quando o grupo apresenta uma postura mais rígida, de pouco engajamento e participação com o assunto apresentado, uma abordagem mais adequada parece ser um trabalho inicial de contextualização, fundamentação e apresentação mais direta e tangível.

Durante os dois meses citados acima, foram realizadas diversas visitas mediadas com grupos escolares, com alunos e educadores de escolas públicas e particulares. Consciente dos estereótipos muitas vezes associados aos povos indígenas, busquei criar um ambiente que encorajasse os alunos, a compartilhar seus conhecimentos sobre povos originários e sobre suas próprias identidades e perspectivas de maneira respeitosa e inclusiva.

Dessa forma, foi desenvolvida uma dinâmica, para que fosse possível, conhecer os estudantes e abrir espaço para a discussão de assuntos que viriam a seguir, servindo como condutor para o restante da visita.

Nesse momento de acolhimento, enquanto os alunos se reúnem em um círculo, é passado um barbante de um aluno para o outro. Cada aluno é convidado a completar a frase: "Eu sou..." e definir a si mesmo em uma única palavra. Isso pode variar desde características pessoais, até identitárias ou culturais. A palavra escolhida pode ser qualquer coisa que o aluno sinta que o define naquele momento.

À medida que o aluno compartilha sua palavra, ele segura uma extremidade do barbante e passa a outra extremidade para o próximo colega. Isso cria uma teia física de conexões entre os alunos (figura 1), uma metáfora visual do compartilhamento de histórias e experiências e das tradições orais, que acompanham a história dos povos indígenas. Conforme a atividade contínua, a teia se torna mais complexa e interconectada, simbolizando a diversidade e a interculturalidade que permeiam o grupo.

Fig. 1- Alunos em visita mediada durante a atividade da teia.



Fonte: Henry Castelli (2023)

As respostas dos alunos à pergunta “eu sou:” revelam o modo como cada aluno se identifica e se afirma, enquanto muitos alunos parecem se reafirmar a partir de um gênero ou sexualidade, muitos outros se descrevem de formas mais poéticas. “Homem”, “mulher”, “pessoa”, “preto”, “borboleta”, “criativo”, “hétero”, “alienígena”, “pensamento”, “uma flor”, “freira”, “gay”, “arara”, “complicada”, “indecisa”, “jogadora de vôlei”, são exemplos de algumas respostas dadas pelos alunos do oitavo e nono ano de uma escola pública de São Paulo.

No contexto da decolonialidade, reconhecemos que as práticas coloniais historicamente desvalorizaram e silenciaram as vozes e perspectivas das culturas não hegemônicas e não ocidentais. A atividade da teia ressalta a importância de cada pessoa falar e, igualmente, de todas as vozes serem ouvidas. Ela nos ensina que cada ponto na teia é fundamental para a integridade do todo. Da mesma forma, em nossa jornada educativa, enfatizamos que cada perspectiva é valiosa e única, e que todas elas contribuem para enriquecer nosso entendimento da diversidade.

Nesse sentido, encorajamos o público a não perpetuar o uso do termo “índio”, pois esse rótulo simplista não reflete a complexidade das mais de 300 etnias indígenas no Brasil, cada uma com suas tradições, idiomas, crenças e

experiências únicas. A decolonialidade nos inspira a reconhecer e respeitar a diversidade cultural, valorizando cada voz como uma parte essencial do mosaico cultural do nosso país.

Enquanto observava o grupo, pude notar que algumas vezes, quando alguém começava a falar, era interrompido por outro aluno que tentava falar em seu lugar, atribuindo adjetivos ou ideias que consideravam apropriados. Após as contribuições dos colegas, algumas vezes surgiam risos ou contestações, sugerindo palavras alternativas que sentiam o direito de expressar. Diante desse cenário, fiz questão de relembrar a todos o propósito da atividade e a importância de cada pessoa falar por si mesmo, em vez de depender da visão alheia.

Assim, a atividade da teia se conecta diretamente com os princípios da decolonialidade, promovendo uma abordagem educativa que não apenas empodera cada indivíduo para falar e ser ouvido, mas também valoriza as contribuições de cada pessoa dentro da construção do conhecimento nesse espaço e ajuda os mediadores a mapearem o grupo e a definirem suas estratégias de mediação.

Explicando decolonialidade e diversidade a partir das sementes crioulas.

A Decolonialidade do poder como defende (Quijano, 2005) destaca a importância de descolonizar a mente e o corpo, reconhecendo que a opressão colonial não se limita apenas à exploração econômica, mas tem implicações profundas na formação da identidade e da corporeidade. Portanto, quando penso em mediar a ideia de Decolonialidade, penso num sistema de camadas, que gosto de associar às camadas de uma cebola. Penso que para explicar um conceito tão complexo para as crianças não preciso necessariamente citar essa palavra, me parece mais viável começar por algo que aproxime o grupo, daquilo que quero mediar, como forma de contextualizar o grupo.

Dentro da mediação, podemos entender contextualização como:

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da

contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna [...] (Barbosa, 2007, p.38).

Quando surgiu a ideia de trazer os feijões crioulos e milhos guarani para os alunos verem, veio também um medo da não aceitação do grupo, mas quando peguei as sementes e derramei as diversas cores e formas sobre a cesta de palha, vi o brilho de curiosidade nos olhos das crianças. Conforme as crianças exploravam as sensações, tomando nota de cada sementinha (figuras 3 e 4), comecei a explicar o significado por trás dessas sementes. Falei sobre como cada variedade representava não apenas uma forma ancestral de alimentação, mas também a diversidade cultural e étnica das comunidades indígenas Guarani. Expliquei como os milhos eram mais do que alimentos; eram símbolos vivos da riqueza das tradições culturais e modos ancestrais de alimentação de muitos povos.

Os alunos ficaram encantados com as sementes, e começaram a se perguntar o porquê nunca haviam visto nenhum daqueles feijões no mercado para comprar, aproveitei a deixa para falar brevemente sobre monocultura, latifúndio e disputas por terras e também como nossa própria alimentação era colonizada. Esse exercício foi de extrema importância, pois se propôs a desafiar suas perspectivas e ampliar seus horizontes. Estávamos juntos explorando a importância de proteger e valorizar as diferentes tradições culturais, resistindo à homogeneização cultural que muitas vezes permeia o ensino em espaços culturais.

Destaco aqui a generosidade da supervisora do Educativo Aline González, idealizadora da “La Huertitta-horta ecológica”, em compartilhar com os educadores suas experiências com essas sementes e alimentos sagrados e ancestrais. O “*Avaxí etei*” ou milho verdadeiro, trata-se de uma variedade genética de milho cultivado tradicionalmente em aldeias Guarani Mbya, que além de suas funções alimentícias, também se destaca sua função religiosa e social, em seu uso em rituais e cerimônias como o “*Nimongaraí*” ou batismo do milho.

Fig. 2 e 3 - Alunos tocando semestres crioulos.



fonte: henry Castelli

Finalizei essa parte da visita com uma breve conversa sobre como a colonialidade afeta não apenas a cultura dos povos originários, mas também as nossas próprias. Ao impor uma única espécie de milho por exemplo, renunciamos a uma variedade e diversidade enorme de alimentos, muitas vezes mais saborosa, de cultivo mais fácil, viável e ecologicamente correto. A simples descoberta de que existem outras possibilidades de alimentação que estamos sendo privados por conta de uma larga produção latifundiária e de monocultura, incentivou os alunos a alcançarem uma nova camada de entendimento sobre decolonialidade.

Corpo em Ação: Brincando de Agudzá

À medida que avançamos em nossa visita mediada, é natural que tanto o corpo quanto a mente dos alunos se cansem gradativamente. Após aproximadamente uma hora desde o início da nossa visita e consciente desse cansaço, direcionei as discussões para um encerramento interativo, que envolvesse todos os alunos, marcando o fim da visita de maneira descontraída e estimulante.

No encerramento da nossa mediação, proporcionamos aos alunos a oportunidade de vivenciar uma atividade divertida, inspirada em uma brincadeira tradicional do povo Maraguá, chamada "Agudzá" (figura 4). Essa atividade tem raízes na cultura indígena e foi retirada do livro "doze 12 brincadeiras indígenas e africanas: Da etnia Maraguá e de povos do Sudão do Sul" dos autores Rogério Andrade Barbosa e Yaguarê Yamã.

Segundo Barbosa e Yamã, no "Agudzá", um grupo de crianças se posicionam paralelamente à uma linha riscada no chão, então a (Yêgaçara) liderança da brincadeira, geralmente uma criança escolhida anteriormente, escolhe de qual lado da linha cada jogador começará a brincadeira. A figura de liderança, nesse caso, foi representada pelo mediador.

Quando todos ocupam suas posições, a brincadeira começa. A dinâmica é simples, se assemelhando a uma brincadeira conhecida como "vivo ou morto", mas com um toque cultural específico do povo Maraguá: A Yêgaçara (liderança) comanda a ação por meio de duas palavras-chave, "paranã" e "palawá". Se ela diz "paranã" (rio), todos devem dar um salto ágil para o outro lado da linha desenhada no chão. No entanto, se a palavra "palawá" (papagaio) é pronunciada, ninguém deve se mexer. Qualquer criança que se mova nesse momento é eliminada da brincadeira.

Fig. 4 - Alunos brincando de "Agudzá"



Fonte: Helena Ribeiro, 2023

A importância da brincadeira na mediação educacional também não pode ser subestimada. Ela oferece uma maneira envolvente de vivenciar e fixar os conteúdos aprendidos. Durante o jogo, as crianças não estão apenas recebendo informações passivamente, mas estão participando ativamente, tomando

decisões rápidas e se comunicando com os outros participantes. Essa experiência estimula a aprendizagem ativa e a memória.

Além disso, a vivência corporal é essencial na educação. A brincadeira incentiva as crianças a se moverem, a serem ágeis e a manterem-se atentas às instruções. Essa interação direta com o corpo reforça a importância de se estar presente no momento e conectado com o próprio corpo na experiência da visita.

Considerações finais

Através do roteiro descrito neste trabalho, evidencia-se a importância da relação entre decolonialidade e mediação, proporcionando uma abordagem transformadora na experiência educativa durante a exposição "Araetá - Literatura dos Povos Originários". A prática da decolonialidade, ao desafiar os estereótipos e promover uma visão mais plural e respeitosa das mais de 300 etnias indígenas do Brasil, foi fundamental.

Paralelamente, a corporeidade desempenha um papel fundamental em nossa abordagem educacional. Reconhecemos que o corpo é mais do que um veículo físico; é um veículo de experiências, memórias e expressão cultural. Por meio das atividades práticas, como a brincadeira do "Agudzá" e a construção da teia de palavras, celebramos o corpo como um meio de conexão e expressão, incentivando o respeito mútuo e a valorização das perspectivas individuais.

No cerne dessa reflexão, a decolonialidade emerge como um princípio orientador. Ela nos instiga a questionar as narrativas eurocêntricas e a desafiar as estruturas que perpetuam a marginalização. Ao abraçar a decolonialidade, reconhecemos que a diversidade cultural é um ativo positivo que deve ser celebrado e respeitado. Isso implica dar voz às narrativas indígenas, amplificar suas histórias e experiências, e desafiar os estereótipos que historicamente as reduziram.

Como educadores, enfrentamos um grande desafio de ser porta-vozes dessas histórias, objetos, narrativas, obras de arte e cosmovisões que nos atravessam em nossas práticas. Isso nos impulsiona a uma reflexão constante sobre nossas práticas, à medida que buscamos aprimorar abordagens de

educação e mediação que promovam a diversidade, a responsabilidade e o empoderamento dos educadores e dos educandos. Nosso compromisso deve ser criar um ambiente educativo acolhedor, seguro e que permita pensar formas de educação e mediação que sejam cada vez mais libertadoras.

Desse modo, o presente trabalho buscou investigar propostas que incentivasse os alunos a chegarem à suas próprias conclusões, dentro de um ambiente com suporte para que esse conhecimento fosse construído, de maneira lúdica e divertida, mas também crítica e consciente.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007

BARBOSA, Rogério Andrade; YAMÃ, Yaguarê. **Doze brincadeiras indígenas e africanas: da etnia Maraguá e de povos do Sudão do Sul**. São Paulo: Melhoramentos, 2022.

Bergamaschi, M. A., & Melo. **Karái Arandú na Bienal do Mercosul: educação guarani como possibilidade para uma estética decolonial**. Porto Alegre: Revista Brasileira De Estudos Da Presença, 2022.

PEREZ FELIPIM, Adriana; QUEDA, Oriowaldo. **O sistema agrícola Guaraní Mbyá e seus cultivares de milho: um estudo de caso**. INCI, Caracas ,2005 .

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

ROBERTS, L. **From Knowledge to narrative. Educators and the changing museum**. Washington, London: Smithsonian Institution, 1997.

SEDOR, F. A. . **O Museu de Ciências Naturais (MCN) do Setor de Ciências Biológicas: acervo e espaço expositivo**. In: Luciane Marinoni; Maria Luiza Marques Dias; Sibelle Trevisan Disaró. (Org.). Museu de História Natural da UFPR: conceito e concepção. 1ed. Curitiba: Hori Consultoria, 2017.

UMA PROPOSTA DE PINTURA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA

A PROPOSAL FOR CONTEMPORARY PAINTING AT SCHOOL

Algacir Leite de Almeida Júnior¹ – UNESP

Resumo

O presente estudo pretende tecer investigações acerca do processo criativo e de aprendizagem de alunos frequentadores do EJA na EMEF Marechal Deodoro da Fonseca em São Paulo/SP e é um recorte de uma pesquisa em andamento no programa de mestrado Prof-Artes iniciada na UNESP, em 2023. Tal pesquisa busca aprofundar formas do ensino de arte contemporânea, principalmente dentro de um recorte temático ligado aos conceitos de não-lugares (Augé, 2003) e tempos líquidos (Bauman, 2001).

Palavras-chave: Arte-educação. Arte contemporânea. Não-lugar. Pintura. Sustentabilidade.

Abstract

The present study aims to weave investigations into the creative and learning process of students attending EJA at EMEF Marechal Deodoro da Fonseca in São Paulo/SP and is an excerpt from ongoing research in the Prof-Artes master's program initiated at UNESP, in 2023. This research seeks to deepen forms of teaching contemporary art, mainly within a thematic focus linked to the concepts of non-places (Augé, 2003) and liquid times (Bauman, 2001).

Keywords: Art education. Contemporary art. Non-place. Painting. Sustainability.

Introdução

Esse estudo surgiu a partir de um passeio cultural com os alunos do EJA à Casa de Cultura do Parque da Cidade, onde os estudantes tiveram a oportunidade de experienciar várias exposições e obras. Este processo se deu num diálogo com parte dos trabalhos do artista mineiro Desalí, então expostos em sua mostra “Dos guardados”, em especial suas pinturas de paisagens urbanas com ruas e vias periféricas, criadas sobre suportes alternativos de caixas de frutas encontradas em feiras livres.

¹ Mestrando em Arte/educação no Prof-Artes/UNESP. Artista e professor na rede municipal de São Paulo/SP. <http://lattes.cnpq.br/2033081038891695>.

Apesar de sua formação em Artes Plásticas na tradicional Escola Guignard em Belo Horizonte, seu trabalho está relativamente distante de uma linguagem acadêmica convencional. Artista preto e oriundo da periferia, Desalí constrói seus próprios suportes partindo de materiais encontrados em caçambas, canteiros de obras, ou mesmo objetos jogados nas ruas, deslocando-se de produções em suportes tradicionais, ressignificando os materiais banais do cotidiano. Ao mesmo tempo, dialoga com questões caras a contemporaneidade como sustentabilidade e reciclagem, consoantes ao Currículo da Cidade adotado pela SME da Prefeitura de São Paulo quanto ao ODS-Objetivo de Desenvolvimento Sustentável: Consumo e produção responsáveis-Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis.

As ações do artista para essa busca de materiais está sempre vinculada a uma atividade colaborativa, pois para ele são de extrema importância as relações com o público e o entorno.

Desenvolvimento

Em “Para os guardados”, o artista apresenta trabalhos voltados para lembranças da periferia e de suas relações no bairro em que viveu, sendo o campo da memória um importante elo na construção de suas obras.

Tais trabalhos chamaram muito a atenção dos estudantes da EJA, tanto pela temática do artista, os procedimentos adotados na criação dos suportes alternativos, assim como uma referência a certa geometrização das imagens, sendo este recorte geométrico abordado recentemente em outras atividades na escola.

Na obra de Desalí, a maior parte da sua produção vem das experiências adquiridas no bairro Nacional do município de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte (MG), onde morou a maior parte da sua vida. É notório em sua pesquisa um diálogo e intervenções constantes no espaço público, investigando as relações sociais, formas de controle e propondo uma sensibilização a realidades em constante apagamento, como podemos notar em algumas imagens:

Fig.1-Cartaz da exposição na Casa de Cultura do Parque da Cidade, São Paulo/SP, 2023.



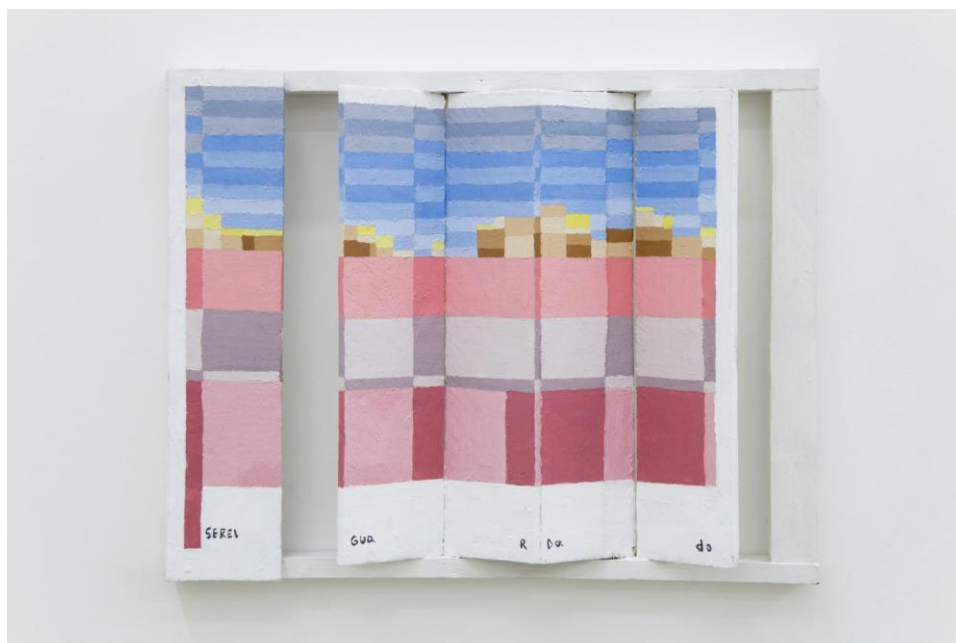
Fig.2-Fotografia da exposição na Casa de Cultura do Parque da Cidade, São Paulo/SP, 2023.



Fig.3-Desalí, Rua das contendadas, Tinta acrílica sobre madeira 2023.



Fig.4-Desalí, Serei guardado, Tinta acrílica sobre madeira 2022.



Quanto à representação presente em suas pinturas, “Os não-lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de

transporte ou os grandes centros comerciais...” (Augé, 2003, p.36). Sendo assim, o trabalho do artista Desalí foi o estopim de uma proposta criativa em pintura relacionada ao recorte temático da pesquisa, pois é permeado por representações de não-lugares.

Através de leituras de imagens e contextualização de sua produção, numa abordagem triangular, foi proposto que os alunos criassem trabalhos representando espaços e locais de passagem de seus cotidianos ou marcantes em suas vidas e memórias. Para isso, usamos como suporte o papelão de caixas provenientes da própria escola, sendo apropriadas e ressignificadas como base do trabalho pictórico.

Tal proposta pode ser aplicada aos alunos, porém abriu-se uma reflexão sobre a ideia de cidade e espaços de passagem. Para isso, esclarecemos que a temática da vida urbana contemporânea e toda sorte de não-lugares presentes nesses ambientes das cidades– incluindo as próprias unidades escolares- são assim muito bem definidos por Bauman:

A vida na cidade é uma experiência notoriamente ambivalente. Ela atrai e repele. Para tornar o destino do cidadão urbano ainda mais dilacerante e difícil de remediar, são os mesmos aspectos da vida da cidade que, intermitente ou simultaneamente, atraem e repelem... A confusa variedade do ambiente urbano é uma fonte de medo (particularmente para aqueles entre nós que já “perderam o jeito familiar”, tendo sido lançados num estado de aguda incerteza pelos processos desestabilizadores da globalização). Os mesmos brilhos e reflexos caleidoscópicos do cenário urbano, embora jamais carentes de novidade e surpresa, constituem seu charme e poder de sedução quase irresistíveis. Assim, o ato de confrontar o espetáculo incessante e constantemente deslumbrante da cidade não é vivenciado sem ambiguidade como veneno e maldição; refugiar-se dele tampouco é sentido como uma pura bênção. (Bauman, 2021, Pg.82,83)

Desta forma, o artista foi um fio condutor de compreensão das possibilidades de representação do cotidiano na arte contemporânea, neste caso, enfocando representações pictóricas e procedimentos alternativos de suportes. À partir de então deu-se início o trabalho de preparo e criação das

pinturas, partindo de caixas de papelão apropriadas na escola, tinta guache, pincéis, rolos e cola quente.

Inicialmente preparavam os materiais, pintavam e montavam em formato de telas-caixotes com a orientação do professor num espaço com mesas circulares num pátio da escola. Esse projeto durou um bimestre entre a visita cultural e a produção.

Fig.5-Processo de criação na escola, São Paulo/SP, 2023.



Fig.6-Processo de criação na escola, São Paulo/SP, 2023.



Fig.7-Processo de criação na escola, São Paulo/SP, 2023.



Fig.8-Exposição na escola, São Paulo/SP, 2023.



Fig.9-Exposição na escola, São Paulo/SP, 2023.



Fig.10-Exposição na escola, São Paulo/SP, 2023.

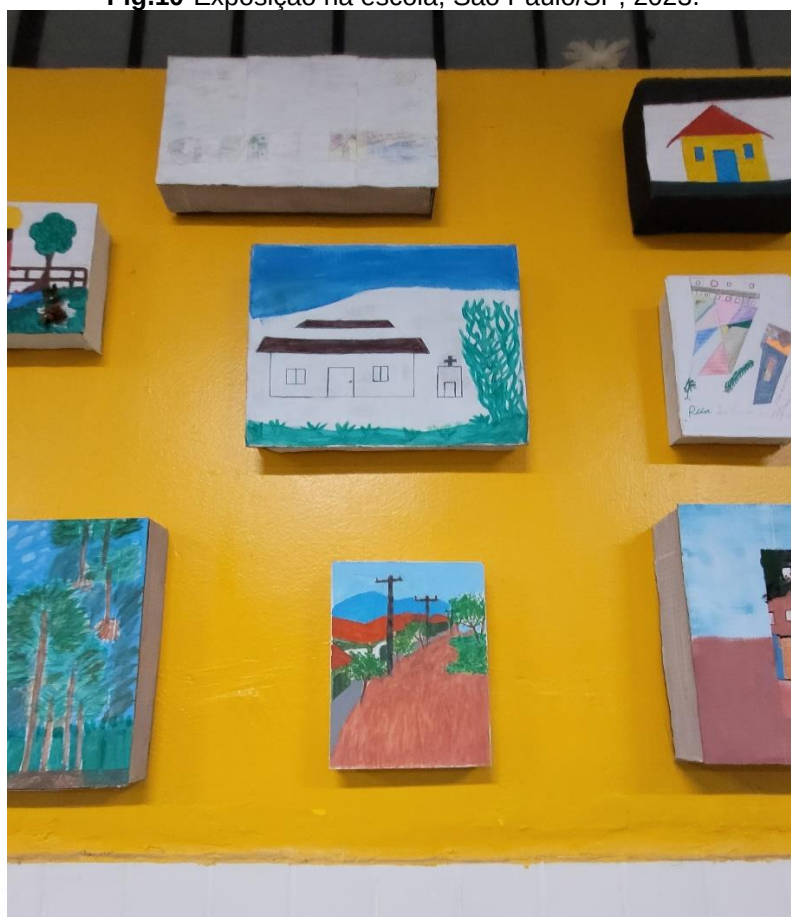
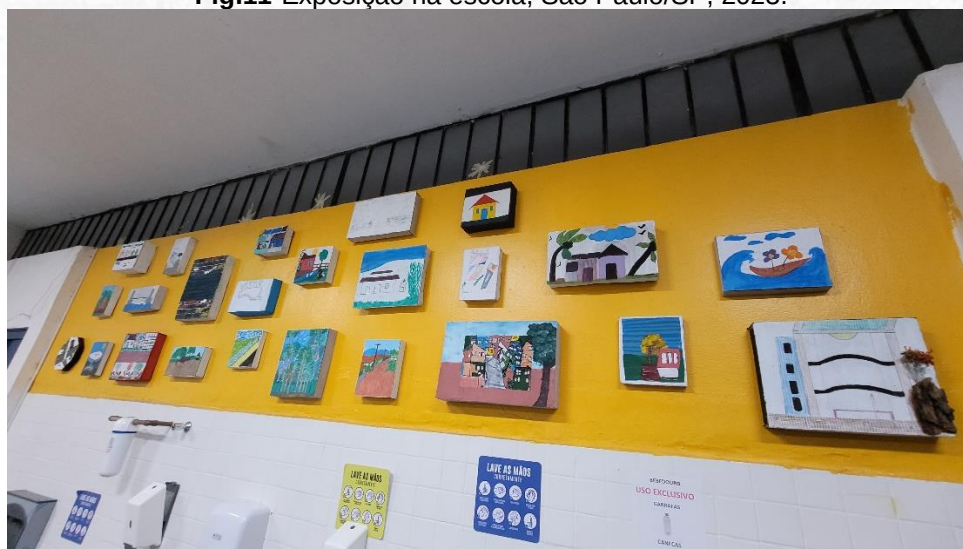


Fig.11-Exposição na escola, São Paulo/SP, 2023.



Considerações finais

Sabemos das peculiaridades e particularidades inerentes ao processo de pesquisa e trabalho em arte, onde muitas questões são absorvidas consideradas e revistas. À partir do embate com a própria realidade e o contexto em que vai desdobrando os trabalhos, como bem nos elucida o pesquisador Silvio Zamboni:

O processo de trabalho, principalmente em arte, não é algo linear, é um processo de idas e vindas, de intuição e de racionalidade que se interpõem no caminho da reconstrução representativa de uma realidade. É uma etapa eminentemente criativa, e que dá forma material e organizada a uma série de idéias e fatos coletados de uma determinada realidade. Embora não seja o momento mais característico, é o momento mais importante do desenvolvimento de uma pesquisa em arte, *porque é exatamente quando se materializam as idéias.* (Zamboni, 2006, p. 67).

Deste modo, esse projeto foi de grande valia para o desdobramento desta pesquisa, pois deflagrou o surgimento de muitas ideias e propostas criativas a serem experienciadas e desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem da arte contemporânea no ambiente escolar, com base no reaproveitamento de materiais recicláveis disponíveis na própria escola.

Ficou evidente a rica experiência de criar o próprio suporte de criação, relembando memórias e guardados da mente de cada um, desdobrando em imagens afetivas em sua maioria como ruas da infância ou espaços marcantes que passaram em suas trajetórias ou migrações-muitos estudantes oriundos de outros Estados- dando luz a uma diversidade de pinturas e representações singulares.

Esse projeto ampliou a compreensão das possibilidades de criação pictórica no ambiente escolar num diálogo com a contemporaneidade, dando suporte e embasamento teórico e reflexivo acerca dos objetivos e intenções da proposta investigativa que se iniciou no curso do Mestrado Prof-Artes/ UNESP-2023.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não-lugares – Introdução a uma antropologia da Supermodernidade**. Campinas: Editora Papirus, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea**, Consonâncias Internacionais". Ana Mae Barbosa (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

São Paulo (SP). **Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte**. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 2006.

UNIVERSIDADE INDÍGENA ALDEIA MARAKA'NÀ: METODOLOGIAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

INDIGENOUS UNIVERSITY ALDEIA MARAKA'NÀ: INDIGENOUS METHODOLOGY IN BASIC EDUCATION

*Danielle Bastos Lopes – UERJ
Brenda de Oliveira de Lima – UERJ
Vanessa Silva Rodrigues – UERJ*

Resumo

O presente trabalho analisa as metodologias indígenas da Universidade Indígena Aldeia Maraka'nà, um coletivo autônomo pluriétnico localizado ao lado do estádio Maracanã, no Rio de Janeiro. A justificativa reside no fato de que, embora, a existência da Lei nº 11.645/2008 postule a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena na Educação Básica, geralmente, o ensino é restrito às disciplinas das ciências humanas, focalizado nos campos da História, Geografia ou Literatura, sendo que a sua vasta epistemologia possibilita a inserção em distintas áreas do conhecimento como os cantos, tecelagem e grafismos nas Artes e até mesmo na Matemática podemos explorar operações que envolvem a logicidade ameríndia. Nesse contexto, o objetivo do trabalho é primeiramente definir o que seriam as Metodologias Indígenas e de que forma elas podem ser aplicadas no espaço educativo. O tema foi teorizado pelos autores Linda Tuhiwai Smith, da etnia Maori, publicado originalmente na Inglaterra e no Brasil por Edson Krenak em articulação com povos norte-americanos. Trazemos um vídeo do autor concedido especialmente para o nosso grupo de pesquisa. Além disso, a investigação congrega as atividades abertas para a comunidade da Universidade Indígena Aldeia Maraka'nà, tais como as aulas de língua Guarani e Guajajara, oficinas de cantos, grafismos, arte ameríndia, aulas de desenhos, entre outras. A metodologia utilizada consiste, no primeiro momento, em uma pesquisa qualitativa sobre a temática através da coleta de dados de entrevistas concedidas por Edson Krenak e José Guajajara e no segundo momento, já em pesquisa de campo, por meio da obtenção de registros fotográficos e pequenos vídeos das atividades e no interior da aldeia. Nos resultados e discussões, foram apresentadas as respostas da entrevista que relacionavam as metodologias indígenas a algumas problematizações como o fato da literatura ameríndia ser vista pelo mercado editorial apenas como Literatura Infantil e o impedimento político sobre a atuação da Universidade Aldeia Maraka'nà. Por fim, trazemos a exposição das fotografias registradas a fim de ilustração e dos seus significados e elementos simbólicos. Esta pesquisa buscou propor o estudo das metodologias como material ou recurso educativo na sala de aula levando em consideração sua extensão de culturas, comensalidades, expressões artísticas, etc. Portanto, espera-se que este trabalho possa ampliar os conhecimentos sobre o conceito Metodologias Indígenas e desta forma incitar a mobilização por uma educação que se descoloniza e se desconstrói a partir de uma metodologia que reflete sobre a colonialidade.

Palavras-chave: Metodologias Indígenas; Artes Indígenas; Espaços Educativos; Universidade Aldeia Maraka'nà.

Abstract

This work analyzes the indigenous methodologies of the Universidade Indígena Aldeia Maraka'nà, an autonomous multi-ethnic collective located next to the Maracanã stadium, in Rio de Janeiro, the capital. The justification lies in the fact that, although the existence of Law No. 11,645/2008 postulates the mandatory teaching of history and indigenous culture in Basic Education, teaching is generally restricted to human science subjects, focused on the fields of History, Geography or Literature, and its vast epistemology makes it possible to enter different areas of knowledge such as singing, weaving and graphics in the Arts and even in Mathematics, we can explore operations that involve Amerindian logic. In this context, the objective of the work is to first define what Indigenous Methodologies would be and how they can be applied in the educational space. The theme was theorized by authors Linda Tuhiwai Smith, of the Maori ethnicity, originally published in England and Brazil by Edson Krenak in conjunction with North American people. We bring you a video by the author given especially for our research group. Furthermore, the investigation brings together activities open to the community at the Aldeia Maraka'nà Indigenous University, such as Guarani and Guajajara language classes, singing workshops, graphics, Amerindian art, drawing classes, among others. The methodology used consists, firstly, of qualitative research on the subject through the collection of data from interviews given by Edson Krenak and José Guajajara and in the second stage, in field research, by obtaining photographic records and small videos of activities and inside the village. In the results and discussions, interview responses were presented that related indigenous methodologies to some problematizations such as the fact that Amerindian literature is seen by the publishing market only as Children's Literature and the political impediment on the activities of Universidade Aldeia Maraka'nà. Finally, we present the photographs recorded for illustration purposes and their meanings and symbolic elements. This research sought to propose the study of methodologies as educational material or resources in the classroom, taking into account their range of cultures, commensalism, artistic expressions, etc. Therefore, it is hoped that this work can expand knowledge about the concept of Indigenous Methodologies and in this way encourage mobilization for an education that decolonizes and deconstructs itself based on a methodology that reflects on coloniality.

Keywords: Indigenous Methodologies; Indigenous Arts; Educational Spaces; Aldeia Maraka'nà University.

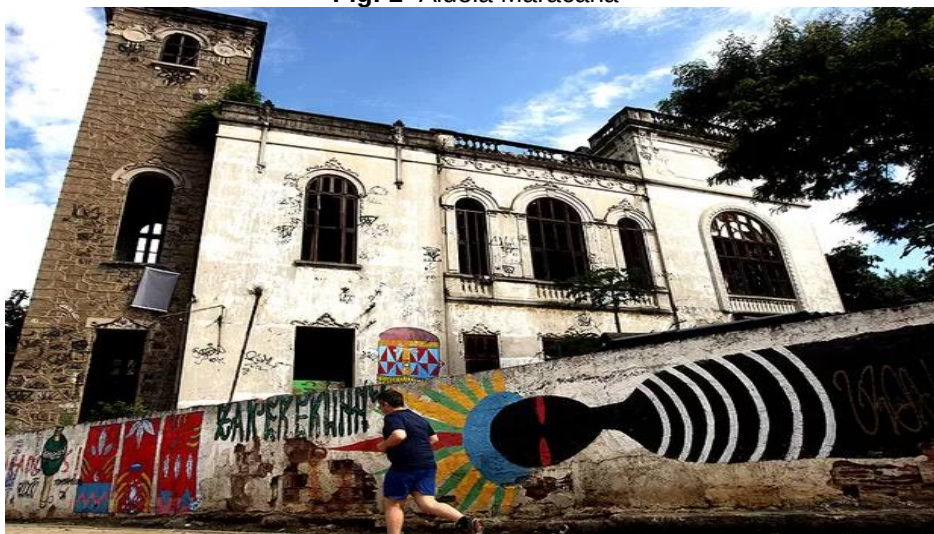
Introdução

Analizamos¹ o movimento indígena Aldeia Maraka'nà organizado em 2006, um coletivo que reivindica a criação de uma universidade evidentemente autônoma e indígena no Brasil. Suas peculiaridades e heranças culturais serão atravessadas nesta comunicação, que tentará justapor a importância da criação da primeira universidade indígena autônoma no Brasil, bem como a importância

¹ Relatos da autora Danielle Bastos Lopes, docente adjunta da UERJ, militante do movimento indígena Aldeia Maraka'nà no período de 2006 a 2013.

das metodologias indígenas. Um conceito novo trazido no Brasil, por Edson Krenak, inspirado pela prospecção da pesquisadora Maori, Linda Tuhiwai Smith.

Fig. 1- Aldeia Maracanã



Fonte: Acervo das autoras.

1. A Aldeia Maracanã

A Aldeia Maracanã reside na Rua Mata Machado, recorrente ao antigo bairro Maracanã, nome indígena herdado das mediações do Rio Maracanã, desinência dos Tupinambá². Nas narrativas históricas mais popularmente reproduzidas, ainda que sem fontes que comprovem tal materialidade primária, a região pertenceu ao Príncipe Ludwig August de Saxe-Coburgo-Gotha (Duque de Saxe), genro de D. Pedro II, que teria cedido o prédio ao Império para a construção de um centro de estudos indígenas (Leite, 2020, 2023).

O edifício sediou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) no século XX, quando em 1962 foi transferido para Brasília. Posteriormente, abrigou a Escola de Agricultura, precursora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a qual teria resido o antigo Museu do Índio (1962-1977), sendo este último migrado para o bairro de Botafogo. Anos depois, o prédio passa a ser sede da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), que desocupou o imóvel sem data recorrente (Barreto, Bastos Lopes, 2015). Após esta última designação, o edifício

² Entre esses povos estavam os tupinambás, aliados dos franceses geralmente denominados *Tapuias*.

ficou desocupado, entrincheirado entre escombros de uma arquitetura envelhecida, ruidosa e arquetípica, quando em 2006 o coletivo popular com diversas socialidades indígenas passa a residir no prédio como Movimento Tamoio dos Povos Originários e, sucessivamente, Universidade Indígena Aldeia Maracanã, denominação ainda comumente utilizada por seus líderes (Leite, 2023; Rebuzzi, 2014).

Formaram assim, um meio coletivo comunal que interpõe alternância de lideranças em seus modelos de atuação. Tal modelo gera conflitos e convergências polissêmicas ao longo das permanências do movimento. O que alguns autores (Cusicanqui, 2018; Krenak, 2019), sugerem como uma herança intercultural, ou mesmo, uma ruptura do sentido tradicional de movimentos unificados em sua apresentação e modelos de autogestão.

Os “excessos de identidades” e “novas minorias” chegam aos movimentos urbanos correspondendo a conflitos e ambiguidades contemporâneos (Bhabha, 2013; Rockwell, 2015). Segundo Homi Bhabha (2013), Elsie Rockwell (2015) e demais autores da subalternidade, ao longo dos anos, diferentes Estados criaram emendas para evitar que determinados grupos fossem considerados minorias (Bhabha, 2013). Conhecidos estudos sobre o tema, sugerem um temor subjacente à constituição de “novas minorias” e “excessos de identidade” como corrente na Aldeia Maracanã (Cusicanqui, 2018).

Como explicitou Homi Bhabha (2013, p.74), estes aspectos ignoram a dupla conotação entre atores estatais e não estatais que legitimam leis alternativas aos trânsitos migratórios das grandes metrópoles (Rockwell, 2015). As comunidades indígenas anarquistas, em grande parte criadoras de universidades autônomas na América Latina, seriam um exemplo peculiar desses novos movimentos, ocasionada pela autodenominação³ e pelas migrações. No México, boa parte das províncias de Chiapas e Oaxaca, vivem de

³ Com ênfase nos anos 1980 por meio da criação da União das Nações Indígenas (UNI) e as ramificações do movimento indígena no Brasil muitos grupos questionaram a política legalista de tutela. Ainda que sem língua, território específico, indivíduos e posteriormente grupos, começaram o processo de autodenominação. Neste período, povos como os Tupinambá de Olivença, Tupiniquins e outras populações classificadas extintas pela literatura científica reivindicam a autodenominação.

movimentos contra o Estado e da criação de 17 universidades indígenas; a maior incidência de Ensino Superior com modelos autônomos.

Evidentemente, migrar implica renunciar laços de parentesco, para assim estabelecer líderes (Muñoz, 2023). Nas explicitações do próprio José Guajajara (2023):

Em 2013 você estava aqui e viu como chegaram, não tiveram dó de crianças e de mulheres. [Refere-se à invasão policial no período]. Isto por quê? Porque somos resistência, a parte do movimento que sempre foi fielmente resistência e não aceitou as migalhas do Governo Cabral. Agora há mudanças, com o Ministério Indígena começa a aparecer o que nós e outros, sempre lutamos: um manejo indígena. Uma luta e universidade na qual o manejo é nosso. Queremos uma gestão coletiva, vamos estar aqui para ver, você também. São nossas heranças.

Logo continua

Muito é falado a respeito da interculturalidade. Mas quando propomos frequentemente dizem que esta universidade é urbana, não é indígena. É a velha imagem do índio de papel, osso de índio, *souvenir* de museu.

Em síntese, o que autores coloniais, tanto quanto a fala de José Guajajara evidenciam são leis e éticas que não são necessariamente capturadas por nenhuma excentricidade de ordem jurídica, identitária ou humanista como Estado (Cusicanqui, 2018; DAS, 2015). Todas concebem conflitos com seus governantes e a valoração de uma autogestão coletiva de manejo propriamente ameríndio. De acordo com a UNESCO (2018), o conceito interculturalidade é complexo sobre a sua própria tensão conceitual. Nestes casos, pensar em autonomias e metodologias indígenas é um caminho disruptivo para as políticas.

2. Metodologias Indígenas

Nesse contexto, um vasto campo de metodologias cunhadas pós-críticas, pós-qualitativas vem alçando o mercado global recentemente. Respostas encampadas por George Marcus, Bruno Latour, Appadurai que seguem uma

linha pós-moderna implicam distintas abordagens metodológicas — como as redes (Latour), etnografias de fluxos globais; assemblages (Appadurai; Ong; Collier); críticas feministas sobre gênero; experiência e ficção (Strathern; Haraway, Scott) (Cesarino, 2014). Nestes casos não se delimitam atores, mas redes, análises performativas que questionam pesquisas tradicionais de campo e metanálise.

Os fragmentos dessas Metodologias Indígenas foram descritas recentemente por Edson Krenak em um artigo para o nosso grupo de pesquisa (Krenak, 2019; Krenak; Bastos Lopes; Peixoto, 2021). Nele aparecem atos performativos e um repertório de noções metodológicas que cercam-se de elocuições e poemas ameríndios. A ordenação, tanto quanto a metanarrativa das pesquisas tradicionais é fortemente criticada. O autor propõe, em diálogo com outros teóricos, uma descolonização metodológica, mas sem com isso, aculturar ou essencializar sujeitos nos processos de escrita. A imagem do sistema literário/autorias coletivas, afirmaria a ideia não tanto de uma retomada do escritor e pesquisador individualista, mas de um espaço no qual deve-se viver, repetidas vezes, narrativas dissonantes e autorias não identificáveis ou assujeitadas à noção de pessoa ou de indivíduo moderno. Nas palavras do autor:

Danielle: Edson, gostaria de algumas considerações, sem perguntas, nesse momento:

Edson: Bom, como nossa audiência aqui é de educadores, pesquisadores e parentes, eu gostaria de passar uma mensagem que acho relevante para todos, porque o campo de humanas foi muito influenciado por Michel Foucault. Ele expõe que uma das maneiras de viver o século XX — ele estava lendo os gregos — é pelo autocuidado. Você cuida de você mesmo.

Eu vou contradizer ele e dizer que, na verdade, as ontologias indígenas, as metodologias indígenas, elas trazem não a importância do autocuidado, mas a importância do cuidar do outro. Logo, eu gostaria de terminar falando desses três R's das metodologias indígenas.

O primeiro, é o RESPEITO. Respeito não significa falar educadamente, mas falar com o outro, falar com a natureza, com os animais, plantas, com os povos indígenas. Falar com as outras pessoas da sua comunidade, até o ponto em que você

percebe que o que você sabia, não vai prevalecer. Isto é respeito.

O segundo, é o da RECIPROCIDADE. Reciprocidade significa que quando eu faço pesquisa, estou buscando conhecer, escrever sobre o mundo indígena, a literatura indígena, quem faz a pergunta não sou eu, mas, o interlocutor. Quem apresenta as necessidades não sou eu, mas com quem eu estou trabalhando.

Assim, eu entro para o terceiro R, que é o da RELACIONALIDADE. Nós somos relacionais, nossa pesquisa tem que ser relacional. Eu não sou o pesquisador e a outra pessoa/comunidade é objeto da pesquisa. Não! Nós temos um relacionamento e esse relacionamento precisa ser uma jornada sem fim. Eu preciso estar preparado para isso.

Eu começo minha pesquisa com essa pessoa, com essa comunidade e isso não vai ter fim. Então, se você quer realmente fazer uma metodologia indígena, se apropriar disso no bom sentido, e esse foi talvez um arrependimento da Danielle quando ela me encontrou, porque eu não vejo fim para a nossa jornada.

Danielle: Muito bom. Ha'evete! Espero. Muito obrigada Edson, precisamos desta discussão mais expressiva e influente no Brasil.

3. Universidade Autônoma e Multiversa

Renata Daflon Leite (2020, 2023) no pós-doutorado trouxe elementos para a experiência intercultural e metodológica da Aldeia Maraka'nà que denominou “Topologia da Viga” em correlação à “Topografia da Bananeira”. Observa uma constituição metafórica, sob a qual a “Topologia da Viga” está associada ao caos urbano. Adornado pelas passarelas do metrô, complexo esportivo, em contraposição à “topografia da bananeira”, onde forças de resistência e a agrofloresta são “construídas no espaço em que quatro camadas sobrepostas de asfalto dão lugar ao cultivo de grãos, árvores frutíferas e xamanismos que perfuram o solo discursivo” (Leite, 2023, p.3). Estamos falando de um manejo por uma universidade que traz elementos agroflorestais e a crítica à concepção de universidades propedêuticas. O aldeamento apontaria desta forma, para o espessamento de uma urbanidade dilatada e cortante que ganha corpo (Leite, 2020, 2023; Rebuzzi, 2014).

A proximidade ao estádio Maracanã, sempre foi um atrativo para os grandes empresários da região. Particularmente na invasão de 2013, a disputa

pelos interesses privados acentuou devido à eleição da cidade como sede da Copa de 2014 (Barreto; Bastos Lopes, 2015; Rebuzzi, 2014). O espaço que antes era inóspito, é assediado pelo governo para atender as demandas de torcedores do estádio de acordo com o padrão da Federação Internacional de Futebol (FIFA) (Guajajara; Guajajara, 2023).

Entre os grafites, encontramos na parede do prédio externo o termo, pluriversidade expondo a crítica ao universalismo das instituições reconhecidas pelo governo. Movimento semelhante ocorre no México, na Universidad Veracruzana (UV - Intercultural), Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)⁴ e a Universidad del Pueblo (UP). Esta última constituída recentemente, em processo de reconhecimento jurídico. Por assim ser, os movimentos mexicanos pela universidade surgiram de organizações coletivas, com conceitos de comunalidade e organizações campesinas rurais e anarquistas.

Oaxaca⁵, por exemplo, é um estado localizado ao Sul do México, reconhecido pelos autogovernos indígenas. A capital homônima é célebre pelas construções coloniais feitas com pedras vulcânicas verdes. Na praça principal, El Zócalo, localiza-se a catedral barroca da cidade. Estivemos nestas universidades, que têm movimentos reconhecidos no país. Ao todo o México tem 17 universidades indígenas. Tanto a UACO como a UP, defendem uma educação universitária indígena que não reproduz um sistema capitalista, mas é pensada a partir da comunalidade, que se distingue por seus quatro princípios fundamentais: território, trabalho, organização e celebração (Carmona et al, 2022).

Não vamos aprofundar suas especificidades, mas é exemplarmente interessante como o Brasil é especialmente tutelador em relação à autogestão e

⁴ “A Universidade da Comunidade Autônoma de Oaxaca (UACO) foi publicada no Diário Oficial Mexicano em 20 de abril de 2020. A universidade nasce da vontade de vários povos de construir sua própria educação, com os pés no território e o olhar para um futuro com justiça social em que a vida e o bem viver são privilegiados.” Cf: CARMONA et. al, 2022 [tradução nossa].

⁵ Oaxaca tem 16 grupos etnolinguísticos distribuídos nas 8 (oito) regiões mencionadas: Zapotec, Mixtec, Mazateco, Mixe, Chinanteco, Chano, Triqui, Huave, Nahuatl, Cuicateco, Amuzgo, Zoque, Chontal, Chocho, Ixcateco, etc. Em porcentagem, 33,8% de sua população é falante de alguma língua indígena. Compõem-se de 570 municípios, dos quais 417 são regidos por sistemas normativos indígenas. Foram agrupados em 30 distritos em 8 regiões: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte e Valles Centrales, todos estes distinguidos pelas suas tradições, culturas e línguas.

à comunalidade dos próprios indígenas. O que Gersem Baniwa (2011) explicita como “terceira tutela”

Em quatro anos de trabalho no MEC, percebi que todas as vezes que saía na imprensa alguma notícia importante (polêmica) sobre as escolas indígenas, como a escola indígena que ficou em último lugar no *ranking* classificatório do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), era sempre um “especialista branco” (quase sempre a mesma pessoa) que era entrevistado sobre a matéria. Em nenhuma ocasião, um professor ou uma liderança indígena foi entrevistado. Desse modo, a tutela de algumas ONG's parece representar um resquício da tutela do Estado Nacional que se imprimiu tão fortemente no indigenismo. (Baniwa, 2011, p. 317)

Esse esforço de delimitação universitário reconhecido no México, Bolívia, Colômbia e que inicia no Brasil, é o que forja a singularidade do que seria uma universidade autônoma. “Uma rica agrofloresta com bananeiras, mamoeiros e outros espécimes emergem do interior de um muro grafitado. Adentrando os portões da aldeia-universidade, uma estrutura de madeira com um telhado entrelaçado de folhagem seca, sustenta um tecido branco com a inscrição, *Aldeia Maraka’Nà Rexiste* -- Universidade Indígena, ilustrado em tinta preta e vermelha” (Leite, 2023, p. 03) junto a outros adereços pictoriais e elementos que são grafados sob placas de ferro e demais elementos.

4. Atividades da Universidade Indígena

Como falávamos, estivemos⁶ em 2006, ano de sua fundação, éramos uma das militantes apoiadoras entre as diferentes gestões do movimento. Como comum em autogestão, que muda frequentemente de líderes, em um dos embates policiais, uma das manifestantes teve a gestação interrompida gerando um aborto forçado. Corpos de mulheres e crianças estiveram frequentemente perpetrados e misturados ao conflito pela universidade indígena. O círculo de

⁶ Relatos da autora Danielle Bastos Lopes, docente adjunta da UERJ, militante do movimento indígena “Aldeia Maraka’nà” nos anos de 2006 a 2013.

mulheres, criado após o enfrentamento violador de 2013, adquiriu a mediação de cura das memórias e heranças da violação de corpos hereditários. O que autoras como Veena Das (2015) ao narrar o luto, irá chamar de uma espécie de (re)narração; a re-narração do trauma em correlação dissidente do tempo e do conflito. Uma vez que tempo, para a autora toma, em muitas situações, a própria agência de mudanças e poder de subjetivismos da sociedade.

Falamos, portanto, de uma universidade pluriversa, instituída pela luta de corpos, de prática da retomada territorial com apelos idiossincráticos especialmente reveladores em seus grafismos (Leite, 2023, p.2; Rebuzzi, 2014).

Em dezembro de 2013 foi enfim aprovado o Decreto 44.525/2013 para criação do Centro de Referência da Cultura Viva dos Povos Indígenas a partir de uma negociação entre as lideranças indígenas e a Secretaria de Cultura Estadual sem, no entanto, ter sido efetivamente implementado. A demanda judiciária, ainda se encontra em disputa jurídica, o que nos faz observar a importância de poder de agência dos manifestantes (Associação Indígena Aldeia Maracanã, 2015).

Como um movimento de experimentação universitária, o que se percebe é como as **metodologias indígenas** descritas por Edson Krenak fazem eco a toda organização política. Ainda que sem uma universidade constituída, o movimento em mais de seus 17 anos de formação, assessorou diferentes estudantes indígenas e não indígenas. As metodologias aparecem nesse sentido, nas organizações políticas, aulas e exposições de canto, tecelagem e outras derivações, além do palco dos conflitos históricos.

Considerações Finais

Podemos chegar, portanto, a dois pontos que devem ser abordados com o intuito de exemplificar o motivo de concordância com as metodologias da Aldeia Maraka'nà. O primeiro, já brevemente esclarecido, a falta de proximidade com as autogestões indígenas que empobrece a ação e acaba inviabilizando o manejo pela universidade. Ignoram as necessidades de se realizar um projeto pedagógico para que os falantes de línguas nativas consigam ascender nas academias com seus próprios recursos linguísticos. Neste caso, assumimos que

as experiências, as relações íntimas de um movimento social, são fundamentais para compreender toda a complexidade acadêmica. Por outro lado, em segundo aspecto, levamos em consideração o interesse em se criar cotas em universidades comuns transformando meios de ascensão para intelectualidade indígena. Nos dois casos, o uso das metodologias indígenas tanto quanto a experimentação do movimento pela universidade é revelador.

Referências

ASSOCIAÇÃO INDÍGENA ALDEIA MARACANÃ. **Origens do coletivo Movimento dos Tamoios e da Aldeia Maracanã**. 9 de abril de 2015. Disponível em: <<https://aldeiamaracana.com/>> Acesso em: 01 mai. de 2023.

BHABHA, H. K. **Nuevas minorías, Nuevos Derechos**: notas sobre los cosmopolitismos vernáculos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

BANIWA, G. **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2011.

BARRETO, M; BASTOS LOPES, D. Memórias dos povos originários do Brasil e a copa do mundo: do soterramento a insurreição das memórias indígenas silenciadas. In: XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). **Anais**. Santiago - Chile: ALAS, 2013. DOI: <https://doi.org/10.34720/xt74-3q50>

CARMONA, L. S.; GUZMÁN, L. L.; DIMENNA, E. A.; SOLÍS, D. G. Un proyecto curricular desde la comunalidad. **Tellus**, Campo Grande, v. 22, n. 49, p. 77-90, 2022. DOI: [hΣ p://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.896](https://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.896)

CESARINO, L. Antropologia multissituada e a questão da escala: reflexões com base no estudo da cooperação sul-sul brasileira. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 41, p. 19- 50, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832014000100002>

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL)/ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos del desarrollo del milenio, Santiago. **Desafíos**, n. 21, p. 1-32, 2018. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/tipo/challenges-newsletter/21>.

CUSICANQUI, S. R. **Un mundo ch'ixi es posible**: ensayos desde un presente en crisis. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

DAS, V. **Affliction**: health, disease, poverty. New York: Fordham University Press, 2015.

GUAJAJARA, J. U; GUAJAJARA, P. **Tentehar muze'eg uze'eg ze'egar haw a'e**: cantos e encantos. Rio de Janeiro: Aldeia Maracanã; Cesac; I-motirõ, 2022.

GUAJAJARA, J. U. **Entrevista concedida à autora**. 02 de maio de 2023.

KRENAK, E; BASTOS LOPES, D.; PEIXOTO, L. "Com que sangue foram feitos meus olhos?" Conversando com Edson Krenak sobre literaturas e metodologias indígenas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 11-27, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.61628

KRENAK, E. D. de A. O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a Lei n. 11.645/2008. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 39, n. 109, p. 321-356, 2019. DOI: 10.1590/CC0101-32622019217105

LEITE, R. D. A aldeia Maraka'nà uma pluriversidade indígena no centro urbano: a reexistência das cosmogonias da floresta. **Itinerários**, Araraquara, n. 51, p. 35-49, 2020.

LEITE, R. D. Universidade Indígena Autônoma Aldeia Maraka'Nà: práticas de resistência e diversidade na cidade do Rio de Janeiro. In: Anuario de Antropología Iberoamericana (ARIES). 9º Congreso Internacional de Antropología, **AIBR. Anais**. Cidade do México, 2023. DOI 10.11156/aries.AR0002870.

MUÑOZ, H. C. **El lento cambio**: implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Ciudad de México: UAM, 2023.

REBUZZI, D. da C. A aldeia Maracanã: um movimento contra o índio arquivado. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 6, n. 2, p. 71-86, 2014. DOI: <https://doi.org/10.52426/rau.v6i2.123>

ROCKWELL, E. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. En: NOVARO, G.; PADAWER, A. HECHT, A. C. (coords.). **Educación, Pueblos Indígenas y Migrantes**: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 11-39.

VANGUARDAS, MODERNISMO, MEMÓRIA E FOTOGRAFIA NA HISTÓRIA DA CIDADE DE BELÉM E UMA COMEMORAÇÃO NOS 90 DO SÉCULO XX¹

VANGUARDS, MODERNISM, MEMORY AND PHOTOGRAPHY IN THE HISTORY OF THE CITY OF BELÉM AND THE A CELEBRATION IN THE 90'S OF THE 20TH CENTURY

Fernanda de Abreu Lucena Viana² – UFRA

RESUMO

O trabalho é uma experimentação artística em Artes Visuais em que foram catalogados imagens de memória de álbum de fotografia de uma comemoração na década de 90 do século XX. E que eram usadas nesse período por diversas famílias da periferia e da cidade de Belém. A valsa aparece na composição do trabalho referindo- se a dança e memória desse fenômeno social. Assim, desconvergir o desmonte de esquecimento dessa cultural local, e refletir na área antropológica e, nas artes visuais com intuito de propor um leque de obras na área da memória fotográfica, com um vídeo- arte em exposição durante a pandemia em 2021. Assim, o passado é rememorado com a composição nas obras desconstruindo a imagem feminina como objeto.

PALAVRA- CHAVE: Artes visuais. obras de artes. Fotografia. vídeo- arte. Amazônia paraense.

ABSTRACT:

The work is an artistic experimentation in Visual Arts in which memory images from a photo album of a celebration in the 90s of the twentieth century were cataloged. And that were used during this period by several families from the periphery and the city of Belem. The waltz appears in the composition of the work referring to dance and memory of this social phenomenon. Thus, to deconverge the dismantling of oblivion of this local culture, and to reflect on the anthropological area and, on the visual arts, with the intention of proposing a range of works in the area of photographic memory, with a video art on display during the pandemic in 2021. Thus, the past is remembered with the composition in the works, deconstructing the female image as an object.

KEYWORDS: Visual arts, artworks, photography, video art, Para -Amazon.

¹ Trabalho, vanguardas, Modernismo, Memoria e Fotografia na História da Cidade de Belém e uma comemoração dos 90 no século XX, de nas leituras de portfólio do grupo Circulo da imagem no Festival de Fotografia: Encontros Visuais- Esquina do Brasil Encruzilhadas Contemporâneas: A imagem Potiguar e Festival de Fotografia Online: Encontros Visuais- Na Esquina do Brasil em 2021.

² Discente pós- graduando em Educação Especial e Inclusão Socio- Educacional da UFRA. Email nanda.som.vida0@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2848-3975. Lattes ID: <https://lattes.cnpq.br/3220032627908417>. Belém, Pa, Brasil.

Introdução

O trabalho com a fotografias de um álbum de família, em uma comemoração na periferia de Belém do Pará. A Região Norte na década de 90, do século XX, Capital da Amazônia paraense, “Cidade Morena”; calçadas, ruas edifícios. É nesse panorama citadino e caseiro que se faz um recorte na passagem do tempo, visual/ antropológico com passado, presente futuro, D.C. E também, no século XXI, no ano de 2021 nesse mesmo século do dia 21 uma instalação, objeto fotografia, com 12 imagens, interferidas na passagem do tempo e, uma fotografia, sobre posta contemporaneamente. As primeiras foram registradas em certo período na década de 90, e também em um certo bairro da cidade de Belém do Pará. Onde, houve uma comemoração, e que contemporaneamente obteve um objeto tridimensional -Vestido Fotográfico, produzido com intuito de compor o acervo no ensaio fotográfico do portfólio (Um Recorte no Passado, Presente e Futuro, Intervenção natural e sobre posição na fotografia- Vestido Fotográficos). A contar o período da história de tradição de descobrimento de universo feminino, de identidade, de sexualidade, de modificação do corpo. O ensaio promove um questionamento através de pesquisas de algumas garotas, da cidade e de instituições na idade de 14,18, 20 anos, em conversas descontraídas ao descobrir, das mesmas que essas tradições estão sendo deixadas de lado- abandonadas e dando lugar as tecnologias, viagens e consumismo. Assim, sem elas terem importância em se terem essas recordações sobre a comemoração em fotográfica analógicas, e registradas em que foram impressas mostra a de passagem de vida e do tempo, pois o interesse contemporâneo hoje não é mais essa sensibilidade de lembranças, mas agora a tecnologia efêmera de banalidades fotográficas que dita o modismo— convergindo e desconvergindo ontem com a memória e a criação de obras em estilo vanguardas. Assim, trazendo a lembranças também, do modernismo das décadas passadas. E isso, trouxe o devido projeto em arguição de primeiro projeto em portfólio de fotografias de álbum de família de uma comemoração da década de 90 no século passado em que deflagrou obras e uma religação com o passado legada para o século presente (XXI). E essas memórias de álbum de família possibilitou reinventarmos áreas de arte e bem

está na vida e nas lembranças com a memória com um posicionamento altamente político com o corpo.

O AS VANGUARDAS E MODERNISMO NAS ARTES, MEMÓRIA E A FOTOGRAFIA

As vanguardas, que são as precursoras em um certa faze de artista com põem o leque de obras precursoras na arte pelo mundo formou um grande estrondo de obras com fazeres crescentes até chegarem ao modernismo de 1922 em São Paulo. E ainda aqui mesmo no Brasil encontrou-se riquíssima manifestação artística já citada acima, com efeito na exposição de Arte Moderna, com os pesquisadores brasileiros Oswald de Andrade, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e o grande poeta Manoel Bandeira em que exaltou na nossa querida, região amazônica paraense. Nas seguintes visões do poema de 1970 que ele descreve, [...] terra da castanha, terra da borracha, terra de biribá, bacuri e sapoti, terra de fala cheia de nomes indígenas, não sabe se é de fruta, pé de pau ou ave de plumagem bonita [...] Assim como também lembra o artista paraense, Teodoro Braga, e a obra “ A Fundação, 1908, grande artista- pesquisador paraense e entre outros artistas artistas que deixaram pensamentos e ideias inovadoras, os quais, deixaram para a História da Arte e para a inspiração na carreira em Artes Visuais.

Assim, a é que o artista/ fotografa se define e define os outros em sua mira de fleches, segundo o autor:

Baudelaire, o define de modo magistral: “o pontos de vistas que abre mais horizontes” :O ponto de vista que abre mais horizontes” [...] O ponto de vista que abre novos horizontes é o mais alto, isto é de onde se descortinar novos horizontes; e de onde se pode abarcar um todo maior que os estreitos horizontes do quintal...(...) com sua rotina familiar sua rotina preguiça e seu imediatismo. Desse ponto de vista...(...) suas bagagens de gostos preconceitos experiencial vivencial e cultura perdem o extremo subjetivismo...” (Pedrosa, 1995, p. 163).

Nos anos de modernismo em São Paulo (1922) e aqui no Pará se transferiu conhecimento dessa arte, exatamente fazendo cem anos de Belém

como capital de um dos Modernismos brasileiros com arte e obras de artes feita também, e é nesse sentido que perguntamos parafraseando o autor Medeiros, será que tivemos moderno mais ou menos ou foi mais o menos moderno eis a questão, em que ele questiona a produção visceral de obras de artes totalmente nacionais e a questão de não somente está em polos do café com leite mais nas grandes metrópoles aqui na Amazônia também.

Assim, o autor define uma questão que por muitos anos até chegar no centenário da semana da arte moderna se questiona hoje e, ainda sobre questões desse período de intensa produção artística no Brasil, citado abaixo:

Afinal de contas, já não dá mais pra engolir categorias do tipo “modernismo regional”, como se alguns caipiras se achassem mais “nacionais” que os outros só porque estavam mais *up to date* com a caipiragem internacional [...] É fato que parte boa do imaginário da modernidade ocidental sustenta-se na supremacia do urbano sobre o rural como *locus* privilegiado de organização social e política — ou seja, de centralização de poderes políticos, econômicos e estéticos (São David Harvey que o diga). Portanto, é lícito (*ma non tropo*) que intelectuais lembrem, em solo brasileiro, quais metrópoles recepcionaram primeiro certas “amenidades modernas” importadas de Paris e, claro, Manaus, Belém, Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre (dentre as mais citadas) querem um lugar nessa refrega. (Plataforma. Medium: <https://medium.com/@ensaio/moderno-mais-ou-menos-moderno-eis-a-quest%C3%A3o-14f81a516eed>).

Na verdade, também pois teve imensa produção nesse período aqui mesmo nos trópicos do Pará, com o grupo da Academia do peixe frito, em que artistas desenvolveram ações nacionais de arte com sabedoria antropofagia também inovadora. Em que Medeiros aponta, “[...]É fato que as noções de modernismo e de modernidade não se confundem: o moderno temporalmente reduzido em recortes disciplinares “lineares” de um lado, e o moderno temporalmente ampliado em recortes interdisciplinares “cíclicos....[...]”

Fig. 1 - Fotografia da série, Vestido fotográfico, Sem Título, a fotografia no quarto de uma parenta de minha família onde a modelo está se arrumando com o segundo vestido da festa da comemoração na década de 90, no século XX.



Fonte: Acervo pessoal:

E agora nos anos atuais produções com a fotografia de século passado, exatamente nos anos 90 dos XX, divulgado em leituras de portfólio nem círculos de leituras e amostras fotográficas nacionais no Brasil, totalmente on line, devido a pandemia em 2021, o portfólio fotográfico que foi intitulado Instalação: Objeto-fotográfico, Vestido Fotográfico. No modernismo no Pará também se desenvolveu as Artes: música, dança, teatro pintura foi com a academia do peixe Frito aqui mesmo que inovando com trabalhos totalmente autorais de força regional, mas com noções de ampla nacionalizada também que se produziu um portfólio com fotografias de ensaio autoral no período foi vendido para o Brasil e para fora do mesmo.

A fotografia pequena abordagem histórica precursora do cinema e vídeo- arte com o desenvolvimento do trabalho e a ação em Artes Visuais- O Vídeo Arte

No percurso do trabalho é necessário ressaltar o histórico da fotografia para melhor sapiência pedagógica dos trabalhos citados artístico e períodos das obras produzidas no século XX e apresentada em festivais fotográficos no século XXI. Assim, a fotografia, é a 7ª arte. Fotografia significa pintar com a luz. As primeiras fotos que se tem registradas de famílias e pessoas, as quais foram pintadas em 1826 e, com o advento do impresso (fotografias à câmeras) e, a primeira vez que fotografia foi propriamente registrada no ano de 1839 no século XIX. E alguns famosos artistas referidos dessa arte, são os fotógrafo e artista

Man Ray que era pintor impressionista e depois, passou a ser fotógrafo. Outra destacada fotografa mulher, foi a estadunidense Dorothea Lange, com a obra, “Mãe migrantes Califórnia de 1936”. Assim temos artistas fotógrafos contemporâneos, regionais e brasileiros muito famosos que produziram diversos registros no período citado. Esses trabalhos, fazem alusão a produção de imagens em um certo período da história da periferia paraense, onde comemorações no período da década de 90 do século passado se aplicavam em famílias da cidade de Belém.

E isso tudo, registrado em álbuns de família nos século passado em que podem ser ainda consultados hoje em pleno século XXI, Assim, como um álbum de família de acervo próprio com a produção de arte fotográfica de registro do evento passado produzido no bairro da Pedreira, na década de 90, onde moças da sociedade tinham a tradição de comemorar sua passagem de maior idade e eram elas apresentadas a sociedade de Belém, em acervos de famílias da família Freitas e Abreu, o qual foi feito muito esse rito de amostra de portfólio de registros dessas comemorações, mas aqui especificamente trata-se da produção de próprio registro. Assim, desdobando contemporaneamente em um Vídeo- Arte de seis minutos, (Arte Vid@ 2021), e desdobro os registros e fotos batidas todas coletadas de acervo próprio. Assim, ao final da seleção das fotografias do álbum sobre a comemoração, foi realizada uma exposição online que foi novamente registrada com o tema do portfólio- instalação; Fotografia objeto, Vestido Fotográfico, criado e postado nos sites da artista em formato de vídeo- arte, possibilitando a perpetuação do registro do feito durante a pandemia, o qual não podíamos sair as ruas estando todos em quarentena no ano que foi produzido o vídeo depois de uma oficina de Foto- filme, ofertado pelo coletivo Ateliê do Oriente, e ainda participou de seleção de obras no festival internacional dos países baixos pelo coletivo Festival de Tiradentes em 2021, assim como proposto em portfólio em vários festivais e leituras de portfólio no Brasil.

Fig. 2 - Uma obra em colagem, Sem título, da série objeto fotografia- Vestido Fotográfico, criada e manipulada do portfólio.



Fonte: Acervo pessoal

O desenvolvimento do trabalho em portfólio- Objetivo geral e a instalação. É, uma instalação objeto fotografia com uma Vídeo- arte de 6" 1',e com 12 imagens em pretas molduradas, em série de 4 cada, e em que 3 fotografias terão as dimensões de 20 x15 cm e 8 fotografias com as de 15 x 10 cm, interferidas naturalmente na passagem do tempo e uma manipulada contemporaneamente, as quais foram registradas em um certo período na década de 90, do século XX, D.C. Onde, houve uma comemoração, e que na contemporaneidade obterá um objeto tridimensional para uma expo que foi realizada na pandemia em residência de quarentena e reserva de salvaguardar vidas e apropriar vida. Dessa forma que foi produzido um ensaio novo do objeto organizado especialmente para a tiragem das fotografias propostas no portfólio, "instalação: Fotografia Objeto- vestido fotográfico em que o portfólio havia passado por uma leitura no grupo do Círculo da imagem no festival de Fotografia Online- Esquina do Brasil em 2021 fazendo parte, assim, do evento.

Fig. 3 - Da série Instalação objeto Fotográfico - Vestido Fotográfico, nas dimensões de 87Dm X 105 alt. .X 38 cm, produzido em 2021 nesse mesmo século 21, do dia 21 para compor o acervo no ensaio fotográfico em que resultou em um vídeo-Arte 2021. (Fonte: Vimeo, ArteVid@, 2021: <https://vimeo.com/569878835>).



Fonte: Acervo pessoal:

Memória e um bem está na arte e as obras com a fotografia criadas em portfolio e álbum de família

Para entendermos o sentido da memória para um bem está na arte com as artes modernas na fotografia, é preciso se entender um pouco o que é arte? O que é o belo?

Em primeiro lugar, arte é tudo aquilo que o ser humano produz e faz na sociedade na coletividade e ou na individualidade. Assim, a arte está desde os primórdios na humanidade, o qual pode- se citar que com a escultura, nas Artes Rupestres, pintura, e até hoje na modernidade na fotografia. Um detalhe que

denota Arte é a estética. Mas a estética o que a define, são os tipos de materiais usados e como são usados para se produzir uma obra de arte. Assim, as obras de artes estão associadas ao contexto de vida de um povo, tribo, nação e/ ou região definido costumes e cultura e modos. E que em se pode criticar politicamente também com ação política.

No questionamento em que se refere sobre o que é arte e sobre a forma que a definimos. Dessa forma, o belo na arte, se define na capacidade de criação do homem a tendendo para valores estéticos em que foi rapidamente citado o termo estética, a qual palavra que vem grega, (aisthesis), significa sentir ou aquilo que pode ser percebido pelos sentidos humanos. A estética é um ramo da filosofia, que questiona o que é belo, e como ele aparece na Arte, já que esta nos possibilita produzir obras esteticamente bela, por meio de uma estética apurada, porém com um tema que não nos agrada, como a guerra por exemplo. Podemos ver isso comprovado no quadro, Guernica, de Pablo Picasso e no teto da, Capela sistina (1481), na basílica de São Pedro.

Assim, temos, artistas diversos artistas que trabalharam obras como Renoir, Rosas e Azuis (1881), Salvador Dali (Tempo), Duchamp (A roda) e Nu decendo uma escada nº 2, entre outros artistas contemporaneamente na fotografia no Brasil.

Com todo context citado a cima, podemos apontar que sobre a questão sobre o corpo feminino , a feminilidade e o feminism fazendo forte ensejo na política e a fotogrfafia possibilita o posissionamento de questões de obras, assim, a imagens e obras do album tem como função trazer a memória.

A memória que nós acessamos so podem ser revistas se estiverem nos albuns de fotografias, digo os albons de fotografias antigos e físicos com fotografias analogicas que eram registradas nas vivencias de cada momento com os registros de fotos.

Aqui no contemporaneamente so pode- se vivenciar sinapsede conexoes nas imagens antiga, traze-nos vivenviar essas lembranças e periodo com um pocissionamento quem frui as imagens e obras de cunho próprio, passando a ser uma relação entre copo feminino e imagens de mundo com o ser feminino e

a posse de seu próprio corpo, experimentando o ensaio e logo nas passagens do tempo com novas obras registradas em foto objetos.

Segundo Hissa, que fala de arte e cultura de finindo a obra de arte com a seguinte questão:

...referente aos livros publicados até a primeira década de 1990 .
Elas são claras e suficientes para fornecer imagens
acerca das incompletudes e de suas naturezas, e de problemas
maiores que dissem respeito a monocultura do saber científico
(Hissa, 2011, pag. 17).

Também a memória pode ser referida a identidade e ciência, pois
parafraseando a pud Veloso "[...] a ideia de que a Geografia possa se
desenvolver fora dos meus domínios para além dos seus limites disciplinares."
(Hissa, 2011, p. 295). Isso diz um pouco do local de registro do ensaio no ano de
1997 do século passado e obras produzidas do acervo do álbum novas, com um
fotografia- objeto.

Fig. 4. - Da série Objeto fotografia- Vestido Fotográfico, manipulada e colagens sobrepostas em 2021, do portfólio.



Fonte: Acervo pessoal:

Assim, o material catalogado de acervo pessoal no ensaio trans- nós o questionamento do ser feminino e a ação política para o mundo semiótico, epistemológico e argumentativo na poética do trabalho apresentado para que a pessoa possa fruir e constata a próprias seções, que cada um pode realizar ao sentir as obras tanto nas lembranças como nas produzidas no século XXI. E ainda finalizando a questão temos Santos, (2010), em que critica a fruição velada “[...] ...Obviamente, esse processo não se dá sem perda... a imagem assim considerada traz um prejuízo para a experiência dos indivíduos. Postos à parte, os sujeitos são induzidos a uma condição de entorpecimento que os faz passar do lugar de protagonistas para o de meros espectadores contemplativos[...].” E isso se questiona eficazmente no desdobramento do vídeo-arte do trabalho com as fotografias em ensaio atual e ensaio passada que foi feito para reler as obras da modelo dos anos 90 no século XX.

Considerações Finais

O trabalho, foi uma experimentação no período mais difícil da humanidade nesses tempos vivenciado na pandemia. E isso deflagrou, um percurso artístico, em memória, arte, escultura e com a fotografia e , a arte traduzida assim em um bem está sensível e delicado, com os registros de um álbum de família que possibilitou tamanha fruição coma a passagem de tempo explicando e/ ou contextualizando as vanguardas que eram da elite, mais porém relidas no local de ensaio-, cidade morena periférica, o questionamento fica no posicionamento político com ações do corpo feminino e a importância da segunda fase da arte na cidade de Belém com a afirmação de um grupo da academia do peixe frito que completou cem anos com as artes na capital Pará exportada para o Brasil e também para o mundo no modernismo. Hoje, obra são relidas publicadas e orquestradas com repertório para se obter uma fruição maior do público para atingir o que se quer, aqui um questionamento feminino no posicionamento da feminilidade com o vídeo arte e o corpo da modelo, E também o desdobramento de outras obras de artes na fotografia manipuladas contemporaneamente, mesclando o passado, relembrando vanguardas, modernismo e a própria cidade morena- Belém do Pará. Assim, cooperando para as boas práticas salutareis na

profissão em artes visuais. Assim, o trabalho aqui posto somente ação poética do enunciado da memória e fruição e o próprio de cada indivíduo com um bem está ou aversão.

Referências

BLOG SOM E VIDA HOT. Obras: da série **A Farinha Nossa de Cada Dia em Perspectivas Manufaturadas, Notas: não Industrializada..** Disponível em: <http://nandasomevidahot.blogspot.com/2020/>. On Line. Acessado em: 20 mar. 2023.

BLOG MEDIU. Moderno Mais ou menos Eis a questão. Disponível em: <https://medium.com/@ensaio/moderno-mais-ou-menos-moderno-eis-a-quest%C3%A3o-14f81a516eed>. On Line. Acessado em 20 de fev. 2023.

BENEDICTO, Nair. Disponível em: <http://portais.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/infoto/biografia-de-nair-benedicto/>. On Line. Acessado em 20 ago.2022.

_____. Disponível em: <http://www.resumofotografico.com/2012/10/nair-benedicto-lanca-o-livro-vi-ver-em-sao-paulo.html>. On Line. Acessado em: 20 ago. 2022.

CAMPBELL, Briga Moura Paes. **Arte para Uma Cidade Sensível- Arte como Gatilho sensível para a produção de novos imaginários.** Brígida Campbell – São Paulo, B. Campbell, 2018.

CHOUMAL Joana. Disponível em: <https://joanachoumali.com/>. On Line. Acessado em 17 ago. 2022.

_____. Disponível em: https://www.instagram.com/joana_choumali/. On Line. Acessado em: 17 ago. 2022.

FOSTER, Fal. **O Retorno do real. A vanguarda no final do século XX.** Tradução de célia Euvaldo. São Paulo. CosacNalfy, 2014.

GIL. Antônio Carlos Vicente. **Como Elabora Projetos de Pesquisas.** Ed. Editora Atlas, São Paulo, 2002.

HISSA, Cassio E. Viana. **Conversação de Arte e Ciência/** Cassio E. Viana Hissa. Organizado- Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2010.

LEIBOVITZ Annie. Disponível em: <https://www.instagram.com/annieleibovitz/>. On Line. Acessado em: 17 ago. 2022.

_____. Disponível em: <http://portfolioone.com/photographers/a-leibovitz/>. On Line. Acessado em: 17 ago. 2022

MARKOSIA Diana. Disponível em: <https://www.dianamarkosian.com/>. On Line. Acessado em: 08 ago. 2022.

_____. Disponível em: <https://www.dianamarkosian.com/?itemId=dtxfyqfwct4hcv7987f3ywbq5l2ic1>. On Line. Acessado em 08 ago. 2022.

MOON Sarah. Disponível em: <http://www.artnet.com/artists/sarah-moon/2>. On Line. Acessado em 17 ago. 2022

PEDROSA, Mario. **Política das Artes** / Mario Pedrosa; organização e apresentação de Otilia Beatriz Fiori Arantes- São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

REVISTA, ASAS DA PALAVRA. Academia do Peixe Frita: Presença da Intelectualidade no Cotidiano Popular. Disponível em: On Line. <http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/1081/pdf>. Acessado em 28 fev. 23.

REVISTA, AMAZÔNIA LATITUDE. O que foi o modernismo e quem o definiu?. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2022/03/11/o-que-foi-o-modernismo-e-quem-o-definiu/>. On Line. Acessado em: 19 de mar. 2023.

REIS, Eliana Vilela dos. Manual compacto de Arte, 1ª ed. 2010.

SANTOS, Ana Carolina Lima. **O olhar reflexivo de Pedro Meyer: a fotografia como problematizadora da própria mediação fotográfica.** Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/6895/7821>. Acessado em: 22 mar.2023.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada da pré- história ao pós moderno.** Rio de Janeiro, Eduouro, 2004.

SITE CIRCULO DA IMAGEM. Disponível em: <https://circulodaimagem.com/festivalesquinabr/>. On Line. Acessado em: 10 fev. 2023

_____. Disponível em: <https://circulodaimagem.com/festival-encruzilhadas-contemporaneas/>. On Line. Acessado em: 10 fev. 2023.

SITE ALEPA. Modernismo no Pará a partir da Academia do Peixe Frito com sefe no Ver -o- Peso. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br/noticia/7282/>. On Line. Acessado em: 10 fev. 2023

YOUTUBE CIRCULO DA IMAGEM. #64. Circulo de leitura ep.06. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Js_dTgjPQ2w&t=39s. On Line. Acessado em: 11 de mar. 2023.

_____. **MOSTRA #04 - Festival Encruzilhadas contemporâneas.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M6XcmIGm3nk&t=288s>. On Line. Acessado em : 22 mar. 2023.

YOUTUBE MEZANINO EDITORIAL. Academia do Peixe Frito e a Literatura dos Subalternos no Modernismo Paraense. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/9he7GTOW0No?feature=share>. On Line. Acessado em 28 de dev.2023.



OFICINAS

ANCESTRALIDADE E (RE)INVENÇÃO DE MUNDO

ANCESTRALITY AND THE (RE)INVENTION OF THE WORLD

*Gilvania Santos Silva*¹ – UNESP

*Levi Fernando*² – UNESP

*Priscila Leone*³ – UNESP

*Violeta Pavão*⁴ – UFOB

Resumo

Os corpos, objetos e vivências que compõem este relato estão cobertos de lama ancestral e, para que a gira entre a vida e morte aconteça, é necessário deixar que a água e a terra moldem os pensamentos da arte e educação e/ou os convide a assistir o seu próprio desfazimento. A partir da oficina “Ancestralidade e (Re)Invenção de Mundo” proposta pelo Grupo de Pesquisa Egungun no II Congresso da Organização Paulista de Arte Educação (2023), este texto se articula com narração polifônica de quem mediou, de quem vivenciou e de quem observou de fora os processos criativos. As palavras são provocadas por exercícios corporais, objetos de memória e pela criação com o barro, os quais promovem uma articulação entre ancestralidade, experiência e contação de histórias.

Palavras-chave: Ancestralidade. Barro. Experiência. Contação de história. Objetos de memória

Abstract

The bodies, objects and experiences that build this narrative are covered by ancestral mud and for the "gira" between life and death to take place, it's necessary to let the water and the earth shape the art education thoughts and/or invite them to watch their own undoing. From the workshop “Ancestralidade e (Re)Invenção de Mundo” (Ancestrality and the (Re)Invention of the world) offered by the research group "Egungun" at the 2nd Congress of Organização Paulista de Arte Educação (2023), this text is structured with the polyphonic narrative of those who mediated, lived and observed the creative processes. The words are instigated by body exercises, memory objects and by the

¹ Mestra e doutoranda em arte e educação pelo Instituto de Artes da UNESP, professora na rede pública estadual de São Paulo, artista da dança e mãe. Integra os grupos de pesquisa Egungun e GHIPMAE. Email: gilvania.santos@unesp.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0196216773333528>

² Mestre e doutorando em arte e educação no Instituto de Artes da UNESP. Integra o Grupo de Pesquisa Egungun e GHIPMAE. Email: fernando.lopes@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2868980421688769>.

³ Professore-artista-pesquisadore, pós-doutorande em Artes. Professora da graduação e pós-graduação em Artes Visuais da UNESP. Integra o Grupo de Pesquisa Egungun (UNESP), o Grupo de Pesquisa GPIHMAE (UNESP) e o Grupo de pesquisa GMEPAE (USP). Email: priscila.leonel@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5408235474739184>.

⁴ Professore-artista-pesquisadore, mestre em Arte e Cultura Contemporânea (UERJ), está professore no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e integra o Grupo de Pesquisa "Egungun" (UNESP). Investiga as relações entre arte, cidade, corpo, identidade, deslocamentos e educação. Email: violetapavao@ufob.edu.br Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9062689067165063>.

creation with clay, which promote an articulation among ancestry, experience and story telling.

Keywords: Ancestrality. Clay. Experience. Story Telling. Memory Objects.

Introdução

Nanã
reveste, mãe
a morte em arte
de renovação da vida
[Luiz Antônio Simas]

Numa tocante passagem introdutória, de seu livro “Pedagogia das Encruzilhadas” (2019), o professor e capoeirista carioca Luiz Rufino reflete sobre a força presente no conceito de ancestralidade, significativo para religiões de matriz africana e afro-brasileiras. Escreve:

A ancestralidade é a vida enquanto possibilidade, de modo que ser vivo é estar em condição de encanto, de pujança, de reivindicação da presença como algo credível. A morte, nesse sentido, não está vinculada simplesmente aos limites da materialidade, mas se inscreve como escassez, perda de potência, desencanto e esquecimento. Assim, recorro à máxima cunhada por um catedrático da rua [nota de rodapé: Seu Tranca Rua das Almas] quando me disse que “tem muito vivo que tá morto e muito morto que tá mais vivo do que vivo!” (Rufino, 2019, p. 15).

O que o professor Rufino nos ensina é que a ancestralidade se afasta de uma definição de morte, instaurada pela colonização europeia, em que confina ao morto à condição de esquecimento, apartado de nosso dia. Ou seja, a filosofia afrodiaspórica e contracolonial revitaliza a significância de morte ao colocá-la como um redimensionamento material de nossas existências. Aquelas e aqueles que nos antecederam sempre permanecerão vivas e vivos entre nós, encantadas em nossas memórias, nos gestos que performamos e reencenamos cotidianamente ou nos mais diversos espaços outros de elaboração de memória.

Morte mesmo é ser esquecida/o/e.

Além disso, a escritora e poeta Leda Maria Martins em seu livro “performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela” (2021) amplia essa percepção cosmogônica por presidir uma relação espiral do tempo, numa articulação temporal que permite sempre reinventarmos o futuro quando (re)estabelecemos o encontro com nossos antepassados. Por essa filosofia que outros modos de restituir e recriar histórias e memórias de povos africanos foram possíveis de ser transcriadas aqui na América (Martins, 2021). Espaços esses como os terreiros e os festejos - mas também por que não restituir esse lugar também dentro da academia? Por que não celebrarmos essa herança dentro da universidade?

Como a ancestralidade pode nos ajudar a reinventar o mundo? De que maneira seguirmos as pegadas dos nossos antepassados pode garantir o direito à nossa existência? Quem são as transsexuais, travestis, gays, bissexuais e todas as vidas dissidentes que lutaram para que pudéssemos chegar ao presente? Quem são as mulheres e homens pretos que tiveram suas histórias silenciadas? Quais memórias ancestrais carregamos em nossos gestos e que nos motiva a seguir lutando? Por que quase não ouvimos mais as vozes de nossos antepassados?

Movidas/os por essas perguntas em meio ao ápice da pandemia de covid-19 em agosto de 2020, o *Grupo de Pesquisa Egungun* nasceu como um desdobramento do GPIHMAE⁵ e nosso objetivo era fortalecer a interação entre as pessoas ingressantes do grupo que estavam direcionando suas pesquisas em questões decoloniais. Ou seja, fazer uma gira na qual pudéssemos dançar com os nossos mortos e, mais ainda, escutá-los; aprender com nossos antepassados possibilidades de reinventar o futuro. O Egungun é um encontro com a morte.

O nome do grupo, *Egungun*, está ligado à filosofia ancestral do povo iorubá. A palavra, traduzida literalmente, significa “máscara”, mas o sentido fica

5 Grupo de estudos e Pesquisa em Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação do Instituto de Artes da UNESP. O grupo é parte do programa de pós-graduação em Artes e está sob a coordenação das professoras doutoras Rejane Coutinho e Rita Bredariolli.

mais claro se articulamos com a sua contração, *Eegún*, que pode ser traduzido mais ou menos por “espírito” (Beniste, 1997; Napoleão, 2011). Com relação a máscara, o professor José Beniste, em seu livro “*Òrun-Àiyé: o encontro de dois mundos*” (1997), explica que ele, o *Eegún*, vem somente em terra com o corpo coberto, inclusive o rosto, no qual o espírito vê o mundo através de um buraco feito manualmente em sua máscara. Mas, o que mais importa é que esse espírito é, na verdade, “um antepassado” que “pode ser invocado a fim de assumir a forma material, aparecendo sozinho, e falando, trazendo bênçãos e orientações aos que assim desejam” (Beniste, 1997, p. 205).

Dentre as ancestrais que dançam com a gente, convidamos nossa avó ancestral, senhora da lama e mãe da criação - a orixá Nanã. Conta-se que Nanã já estava aqui no Àiyé (terra) antes mesmo dos orixás da criação descerem pra cá. Nanã sabe muito bem misturar a terra (elemento masculino) com a água (elemento feminino) e, com isso, produz o barro - a argila que faz os seres humanos. Contam as mais velhas que quando Obatala desceu em terra para criar os seres humanos, viu-se em completo desespero, porque todos os seus esforços foram inúteis. Tentou fazer os seres humanos com fogo, com água, com pedra - mas nada dava a consistência exata. Foi Nanã que emergiu do lamaçal ao ouvir os lamentos de Obatala e lhe ensinou a manusear a argila...

Grande artesã, com suas mãos, Nanã foi lentamente misturando a água do pântano com a terra úmida; fazendo pequenos círculos concêntricos, Nanã fez da argila uma perna, um braço, um dedo. Obatala silenciosamente observava os movimentos vagarosos de Nanã. Observava a terra molhada grudando nos vãos de seus dedos. E foi assim que Obatala começou a fazer da argila a *Orí* (cabeça) desses corpos que nasciam.

Dessa história, que nos lembra da importância do criar, da argila, do corpo e da reverência aos nossos antepassados, propomos a oficina “Ancestralidade e (Re)Invenção” de mundo para o ConOPAE. Por meio dessa tecnologia ancestral, sovamos nossas memórias na possibilidade de criarmos e garantirmos outras existências.

Convidamos a todas/os/es que fossem participar da oficina que trouxesse um objeto de memória significativo em suas histórias. A partir desse

objeto/memória, a oficina se organizaria em dois momentos: o primeiro, numa dinâmica de interação entre os corpos. Um convite de reconhecimento do outro não pelo olhar, mas pela sensibilidade tátil. Estabelecido o vínculo com os corpos, seria a vez dos objetos de memória contarem suas histórias pelo mesmo percurso: não mais pela sua visualidade, mas sim por seu peso, sua temperatura, sua textura...

A segunda parte da oficina consistiu em tentar traduzir o que o objeto nos contou na argila. Assim, com pequenas porções de argila, passamos a dar outras formas para as memórias que se transmitiram em nossos corpos. Por fim, finalizamos a oficina com uma roda de conversa, onde todas/os/es puderam compartilhar suas experiências com seus objetos e também contar um pouco sobre a história de cada um desses pedaços de memória...

Este relato é polifônico. Está tramado a partir de quatro vozes que vivenciaram a experiência da oficina a partir de diferentes posições. Por isso, as imagens aqui produzidas são singulares, mas que, no conjunto, formam uma constelação que nos move em direção a pensarmos juntas/os/outras possibilidades de imaginar o futuro.

Abrindo este relato, a professora e artista Violeta Pavão compartilha sua experiência enquanto proponente e mediadora dessa primeira parte da oficina - do reconhecimento pelas mãos... - sua voz é seguida pelas palavras da professora e ceramista Priscila Leonel que nos relata como foi estar participando desse reconhecimento do outro e dos objetos pelas mãos e, em seguida, mediar a roda de memórias... por fim, a professora e artista Gilvânia Santos dos Santos narra sua experiência enquanto observadora ativa da oficina do começo ao fim.

I. Entre o fora e o dentro, a mediação.

Nesta convocação da criação pelas mãos, o Grupo de Pesquisa Egungun convidou participantes do II Congresso da Organização Paulista de Arte Educação (II ConOPAE) para a oficina *Ancestralidade e (Re)Invenção de mundo* e solicitou que cada pessoa levasse um objetivo de afeto/memória para o encontro.

No intuito de acessar uma intimidade e explorar a sensibilidade tátil, espacial e criativa, a oficina se iniciou com o *Reconhecimento pelas mãos*, exercício que descentraliza o olhar como estruturador - para muitos corpos - de nossas relações com o mundo.

Convidamos as pessoas a fechar os olhos e caminhar pelo espaço. Caminhar devagar para evitar que se machucassem. Duas pessoas ficam de olhos abertos para cuidar dos corpos, registrar o exercício e orientar as ações. Neste caminhar no escuro e encontrar outros corpos, tocar as mãos de quem se encontra e caminhar novamente até que um par de mãos decida permanecer junto ao outro par e vice-versa. Silêncio para experimentar outras escutas. No encontro deste corpo-mão-território, sentir a temperatura que se apresenta, a textura da palma, das unhas, dedos e do topo das mãos. O volume da carne que cobre os ossos, o volume dos ossos pelo uso que se faz diariamente dessas mãos. Os desenhos que as linhas, marcas e cicatrizes gravam na pele e vão constituindo os caminhos e limites do novo território em descoberta.

Como fazer acordos silenciosos? O tanto que cada corpo oferece para o exercício pode ser percebido pela maneira com que as mãos se tocam? Imagina-se o restante do corpo que é dono das mãos? Quando o corpo-mão-território se apresenta, fabulamos histórias sobre ele?

Após esta investigação tátil, as duplas se despedem e voltam a caminhar no espaço, de olhos fechados. Se perdem novamente. E após um tempo para se perder, cada pessoa volta a procurar as mãos da sua dupla. Este momento de anúncio da busca da dupla costuma gerar sons, risadas e espantos. O foco de atenção se aguça e os corpos agora se movem com um objetivo específico. No caminho, encontram mãos outras, que acreditam não serem as “suas”. Alguns rostos expressam certeza de que a mão encontrada é a “sua”. O registro das mãos se fundem, a textura, a forma, o volume, as linhas das mãos da dupla parecem habitar a memória da minha própria mão. O que é da outra pessoa me compõe. E o exercício segue até que a maioria se encontre. Nem todes se encontram. Duas duplas não se acharam. A partir do momento em que toca-se outras mãos, a memória se refaz, perde a orientação na qual se fixava. Uma mão que era macia, se tornou menos macia quando encontrou outra mão mais macia,

assim, a referência de maciez foi modificada e não foi possível reencontrar as mãos novamente. A memória se altera à medida que um registro encontra e constrói novos registros. Não encontrar também produz relações entre os corpos. Abrem-se os olhos. Murmurinhos tomam o espaço.

O reconhecimento pelas mãos pôde oferecer ao coletivo um espaço de intimidade para as propostas seguintes de criação. O segundo momento foi onde os objetos afetivos entraram e a argila criou corpo. Cada pessoa da dupla das mãos pegou em segredo seu objeto, escondeu atrás do corpo e, em frente à sua dupla, fechou os olhos e fez a troca de seu objeto. Aos poucos, quatro orientações de composição foram sugeridas: a exploração tátil dos objetos com as mãos, a investigação do encaixe do objeto com o corpo, o estudo de movimentos e a criação de sons. Os ativadores de sensibilização (investigação das texturas, volumes, temperatura, etc.) foram parecidos com o exercício das mãos, mas alguns estados como equilíbrio/desequilíbrio, conforto/desconforto foram acrescentados e alguns disparos foram adicionados, como: qual a idade que você imagina que tem esse objeto? Ele percorreu gerações ou acabou de ser criado? Foi produzido artesanalmente ou por máquinas industriais? O tipo de material dele é orgânico, sintético ou existe uma mistura de tais materiais? Você imagina que este objeto pertence à uma coletividade ou apenas à pessoa que trouxe ele aqui hoje? Quais usos cotidianos ele tem? Este objeto está conectado a um fazer ancestral ou inscreve a produção de uma ancestralidade a partir do tempo presente? As tentativas de responder tais perguntas sobre o objeto de memória da pessoa diante de mim atravessam o mistério que é a ficção de uma história que não me pertence, mas que, de algum modo, eu também integro ao receber e descobrir este objeto.

No encontro de um universo estranho ao meu, quais são os atravessamentos que passam a compor a minha própria reinvenção? A investigação do objeto afetivo teve sequência a partir da proposta de recriação do objeto na argila. Os objetos foram guardados, para que permanecessem em mistério, todos abriram os olhos e seguiram para a sala de cerâmica da UNESP, onde receberam um pedaço de argila. No sussurro, uma pessoa foi contando para a outra que aquele objeto investigado agora ganharia a forma da memória.

E assim a argila foi sendo manuseada: elaborando as bordas, os orifícios, o côncavo e o convexo, as rugosidades, os ângulos retos e curvilíneos e o que a memória do corpo todo foi trazendo para o encontro do barro com as mãos.

Após a criação na argila, voltamos para a roda e colocamos, no centro, os objetos misteriosos, descobertos. Cada pessoa começou a reconhecer seu objeto temporário, falar de suas percepções nos exercícios corporais com os objetos e na criação do barro. Seus donos começaram a contar suas histórias, ora confirmando, ora aumentando, ora fabulando mundos outros para quem escutava e para si mesmos. Após a roda, todos os objetos foram mergulhados n'água e, desfazendo as formas, voltaram a ser lama.

II. De dentro da experiência: reconhecimento, estranhamento e contação de história dos objetos

Receber em mãos um objeto que não se imagina o que é dá medo. Esse objeto pode ser qualquer coisa, mas acima de tudo sabemos no nosso íntimo que ele é de alguém e mais do que isso, é importante para alguém. Este objeto é precioso, está carregado de memórias e afetividade.

Ai que medo de derrubar... de segurar errado...

Nesse encontro com o objeto queremos conhecê-lo, saber dele, o que o compõe, suas texturas, seus relevos, sua funcionalidade. É uma oportunidade de tocar, apalpar, balançar, sacudir.

A mediadora convida a sentir o objeto com outras partes do corpo além da mão, que surpresa, pois raramente fazemos isso na vida, estamos sempre atentos, como funciona e somos objetivos: usamos os objetos como devem ser.

Essa ideia de explorar o objeto com o corpo parece algo da criança, que está descobrindo o mundo. Por alguns instantes, nos permitimos ser crianças. E que gostoso é ser criança e estar de olhos fechados, não ver ninguém e ninguém nos ver. Sem medos de julgamentos. Somos só nós e o objeto no mundo. Posso colocar na cabeça, embaixo do braço, deitar no chão e colocar sobre a barriga. Minha barriga nunca havia sentido um objeto para conhecer, foi novo. É possível perceber a experiência que nos fala Dewey (2010), acontecendo a imersão, o se

conhecer e se reconhecer, se ampliar, se perceber no mundo e descobrir que até aquele momento eu estava limitado, que as possibilidades são maiores. Que meu corpo me pertence ainda mais e que posso brincar, posso sentir e perceber de tantas formas. E sobre os objetos: deixam de ser algo inanimado no mundo e se tornam formas reconhecidas, que vão gritando em nosso imaginário e no nosso afeto, na nossa intimidade e cumplicidade, a partir dessa vivência com o objeto, eles passam a habitar o nosso mundo.

Quando abrimos os olhos, tudo muda, ganham cores, formas reconhecidas e a relação muda. Muda tudo. E mesmo quando ainda estão em nossas mãos, eles se soltam de nós, quase como se corressem de volta a seus proprietários, eles voltam a pertencer a suas histórias originais e por um breve instante, percebemos que aquela cumplicidade criada se esvai. Ainda temos carinho, mas sabemos que ele não é nosso. E com isso vem a curiosidade, qual sua verdadeira história?

O anseio de querer saber quem é nosso novo amigo nos corrói, de onde ele vem? Qual seu nome? Quanto tempo ele existe no mundo?

Contação de história dos objetos

Essa oficina permitiu pensar a ideia de construção de um lugar onde é possível ser livre, onde não haja distinções escancaradas e perversas que submetem e subjagam as iniciativas individuais e coletivas de encontro e afirmação com nossa subjetividade e identidade. Tornou-se possível se apropriar de cada uma dessas histórias contadas pelos participantes, por encontrar nelas viabilidade de nomear esse lugar simbólico, o qual, tantas vezes, fica subentendido e até velado na sociedade, que são as histórias efêmeras e ao mesmo tempo profundas, histórias cotidianas e marcantes, histórias de vida, de apego e desapego.

Com o mesmo intuito de discutir lugar social, a professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Nubia Jacques Hanciau (2005), também utiliza o conceito de *entre-lugar* para reiterar a necessidade de evidenciar uma contra-história, resgatar costumes e consolidar as lutas por território e autonomia. Assim, ao percorrer esse conceito de objeto de memória, trazemos uma

cartografia da subjetividade que se instala nas formas de construção de significados, argumentando que existe um papel decisivo na subjetividade imbricada nas noções de corporeidade e identidade, dentro do processo artístico. Que lugar é esse que perpassa a arte e toca a vida? Cabe citar também o livro da Lina Bo Bardi, *Tempos de grossura*, onde Lina (1994) afirma que “o importante é a continuidade e o perfeito conhecimento de sua história” (Bardi, 1994, p. 76). A história do povo nordestino foi foco do olhar de Lina. Ela nos convida a valorizar nossa cultura, que muitas vezes se revela pelos objetos que compõem nosso dia-a-dia, objetos que construímos, inventamos ou damos outras funções, batizamos com aspectos simbólicos da nossa própria história. O que dizer desses objetos que insistimos em manter perto?

Em cada objeto as memórias de todos os lugares onde já estive. Criam-se novas tensões, das memórias de quem os possui e trouxe para a oficina, assim como de quem tocou o objeto e ao se relacionar com ele, criou novas histórias e novos vínculos.

Orhan Pamuk (2012) afirma, no catálogo do Museu da Inocência⁶, que não precisamos mais de museus que tentam construir narrativas históricas de uma sociedade, comunidade, Estado, nação, tribo ou espécie. Todos sabem que as histórias ordinárias e cotidianas de indivíduos são mais ricas, humanas e vivas (Pamuk, 2012, p. 17). Nossa oficina foi uma tentativa de criar um museu temporário, efêmero, de histórias e objetos que em sua essência possuem um significado, uma forma, uma qualidade estética, mas junto às pessoas, eles possuem uma história. Talvez esse seja um desafio para os museus: criar um acervo das histórias consideradas “banais”. Seria uma delicadeza com o ser humano. Naquele momento, poucas horas de oficina, pudemos então, ser artistas e mediadores desse acervo que se configurou ali e essas configurações atravessaram nossa história.

Algo nos fez amar aqueles objetos que nos foram apresentados, um a um. Queria todos eles para mim, não queria usá-los, apenas, queria-os em mim, queria suas histórias, emprestadas.

⁶ VARELLA, Paulo. O Museu da Inocência. **Art|Ref.** 2013. Disponível em: <https://arteref.com/gente-de-arte/museu-da-inocencia-orhan-pamuk/>. Acesso em 02 nov. 2023.

Essas histórias agora são repertório que carregamos conosco. Inventei, para elas, cenas, imagens que se passam como um filme em nós, narrado pelo único narrador que realmente viu a cena acontecer, o possuidor da peça. Eis o mistério guardado nos objetos, segredos confidenciais.

[Uma pequena história sobre reconhecimento - Levi Fernando]

Ele olha para mim. Ele nos observa. Seu belo rosto é um mistério. Está sem barba, só um bigode ralo. Só o conheço do peito para cima. Foi a única coisa que a câmera conseguiu registrar. Perfilado, usando um quepe e, ao que parece, um uniforme militar, este é meu avô. “A Teresa uma recordação [ilegível]” - essa é a frase que está escrita sobre o corpo do meu avô. Teresa é minha avó. Poetisa, desenhou meu avô em versos. Assim, meu avô hoje é uma foto de baixa qualidade, umas rimas bonitas, o cheiro de cozinha e um homem com ar de adeus, como diz meu pai. Não conheci meu avô. Seus olhos me atraem. Eles me petrificam no presente. O que eles querem me dizer? Resolvi levar a fotografia de meu avô para a oficina. Fixado num porta-retrato, ele ganhou um outro corpo nas mãos de Moa - amigo e companheiro de pesquisa do Egungun - que arriscou uma forma para sua existência na argila. Enquanto escrevo este relato, percebo que não lembro o que Moa moldou. Mas lembro de seu cuidado e carinho. Quando todos nós nos reunimos na roda de conversa, compartilhei com todas/os/es a história de meu avô. Silêncio. “Você se parece muito com o seu avô” - me diz Moa. “Sim, você se parece muito com ele!” - responde Priscila. Meus olhos marejam. Anos de angústia represada parecem querer extravasar de mim em lágrimas. Eu sou o meu avô. Meu avô é este meu corpo. Nunca alguém havia me reconhecido nele. Finalmente eu me tornei o meu ancestral. Ele olha pra mim. Eu olho para ele. Avô e neto. Agora, somos cúmplices.

III. Ser de dentro e olhar de fora as construções de mundo.

O que se vê quando se está de fora? Essa pergunta revela a complexidade e a preciosidade de fazer parte do Grupo de Pesquisa Egungun e de poder olhar de fora um encontro como foi proposto para “Ancestralidade e (re)invenção de mundo”.

Em suas diversas camadas, o encontro também proporcionou observar e estar como espectadora/espectador. A primeira provocação, foi caminhar pelo espaço de olhos fechados e a partir dessa caminhada se encontrar. Os primeiros passos dados de olhos fechados, apresentaram uma camada de medo. Medo

de esbarrar em alguém, medo de bater na parede ou pisar em um lugar que não fosse seguro. Alguns olhos tremiam numa insistência para se manterem abertos. Os corpos foram através das mãos, no início do encontro ainda com uma certa timidez ou insegurança os toques eram rápidos. E pensei: quantas vezes nos olhamos através das mãos?

Olhar o reencontro dos corpos depois do primeiro momento, foi como respirar as possibilidades de encantamento. Esse que pôde ser revelado com um balanço negativo da cabeça com a certeza de quem a mão reencontrada não era a mesma, que se revelou com uma careta e o enrugamento do rosto, mas que também foi apresentado através do sorriso dos lábios e do movimento positivo da cabeça. Ser de dentro e estar de fora é a possibilidade de (re)conhecer os corpos que antes eram vistos como conhecidos e que se apresentam em formas e movimentos que somente estando de fora foi possível ler.

As mãos levadas à cabeça e os olhos arregalados, mostraram a preocupação quando os objetos foram trocados e esses deveriam ser explorados com os olhos fechados das/des/dos participantes. Alguns objetos poderiam facilmente se quebrar, se não fossem manuseados com cuidado, até que um deles caiu no chão e um som estridente ocupou o espaço.

Silêncio!

A participante que deixou o objeto se encontrar com o chão, ao tê-lo devolvido em suas mãos, imediatamente criou uma espécie de caixa, protegendo-o sem mais movimentá-lo. A morada para o objeto com som estridente, foi feita em suas mãos. Essa reação da participante, chamou a atenção, pois, ao ter o objeto consigo ele se tornou dela, mas não apenas, ele se tornou parte dela, tamanha era a preocupação em mantê-lo intacto e garantir que não mais encontrasse o chão. Do outro lado, a reação da pessoa que trouxe o objeto para ser compartilhado, foi de dúvida e certeza ao mesmo tempo. O corpo em pausa, com um leve sorriso no rosto e testa franzida, o som emitido

fez com que ela o reconhecesse, mas também acreditar que poderia ser outro e não o seu objeto-afeto-memória-história.

Ao assistir essa sequência de acontecimentos, questiono: como garantir a integridade de algo partilhado conosco que está embutido de tantas memórias, histórias e afeto? Talvez o caminho seja torná-lo parte da gente, do nosso corpo e da nossa história para então (re) construir o mundo. O embelezamento de ser de dentro do grupo e olhar de fora um processo de investigação que é coletiva e também individual, convida para um encontro com a sensibilização do nosso olhar, da nossa escuta atenta e sincera e sobretudo nos convida a aprender a esperar e entender o tempo de cada pessoa. Nos convida a entender o ritmo e a nos relacionarmos com a natureza que é cada pessoa, com suas raízes firmes e fortes ou brisas leves e folhas que voam e dançam conforme o vento que sopra.

Permita-se ser de dentro e olhar de fora!

Considerações Finais

Estamos vivos! Apesar de tudo, estamos vivos!

Pensando nos processos que envolvem a vida da população racializada, as pessoas LGBTQIA+ e os grupos de algum modo desfavorecidos no Brasil, estamos vivos para contar nossas histórias. Referenciando e reverenciando nossos antepassados que abriram caminhos para que hoje pudéssemos estar aqui e continuar essa luta pela saúde, dignidade e prosperidade em nossas vivências.

Em nossa radicalidade, podemos ocupar e conquistar espaços onde não éramos vistos nem acreditávamos que nossos corpos pudessem estar. Para que isso acontecesse, sonhamos. Sonhamos para recriar imagens de nossos próprios corpos no mundo; para desmanchar imagens coloniais; para exercer afeto conosco e com os nossos.

A fim de fortalecer e dialogar sobre essas questões que abrem portas e sonhos dentro do contexto da educação, nós do Grupo de Pesquisa Egungun propomos a oficina “Ancestralidade e reinvenção de mundo” através da

articulação entre a investigação corporal, objetos de memória, diálogos sobre nossas histórias e a criação no barro.

A partir de exercícios corporais, investigamos o corpo e os objetos trazidos para a oficina a fim de estudar as possibilidades plásticas, estéticas e poéticas dos mesmos, acendendo a metodologia de trabalho do corpo como matéria-prima, a investigação da imanência dos objetos e a possibilidade de fabulação com os mesmos. A contação de história dos objetos ampliou as percepções sobre ancestralidade a partir da cotidianidade e dos atravessamentos que o tempo espiralar costura em nossas vivências. Apontamos, portanto, para o desejo de que os campos da arte e educação possam ativar a escuta. Uma escuta pelos poros da pele d'água e de barro, que retiram a centralidade do olhar como único modo de perceber e agir no mundo, e uma escuta que entenda o movimento da gira como um modo de provocar experiências e criação de mundos (im)possíveis entre a vida e a morte.

Referências

BARDI, Lina Bo Bardi. **Tempos de Grossura**. São Paulo, SP: Instituto Lina Bo e Pedro Maria Bardi, 1994.

BENISTE, José. **Orun-Àiyé**: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

DEWEY, J. **Tendo uma experiência**. In: _____. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p 247–263.

GOMES, Carla Renata, **O pensamento de waldisa rússio sobre a museologia**. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.25, n.3, p. 21-35, set./dez. 2. 2015

HANCIAU, Nubia Jacques. O entre-lugar. In: FIGUEIREDO, Eurídice. **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF; Niterói: EdUFF, 2005..

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NAPOLEÃO, Eduardo. **Vocabulário Yorùbá**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

PAMUK, Orhan. **O museu da inocência**. Trad. Sergio Flaksman. Ed. Cia das Letras, 2012.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

ARTE E FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM PEDAGOGIA: A VIVÊNCIA DA PROPOSIÇÃO “CAMINHANDO COM LYGIA CLARK”

ART AND TRAINING OF PEDAGOGY GRADUATES: THE EXPERIENCE OF THE PROPOSITION “WALKING WITH LYGIA CLARK”

*Raquel Balduino da Silva*¹ – UNITAU

*Michael Santos Siva*² – MACKENZIE

*Juliana Marcondes Bussolotti*³ – UNITAU

*Ana Paula Souza Vaz Boechat De Azevedo*⁴ – UNITAU

Resumo

O presente artigo, apresenta o relato de uma proposição artística realizada com licenciandos em Pedagogia cursando o primeiro semestre de graduação, a partir do cardápio de proposições sistematizado pela pesquisa internacional intitulada: “Formação docente em e com artes/culturas”, coordenado pelos grupos de pesquisa: “Arte na Pedagogia” (GPAP) e “Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas” (GPeMC). Com base no cardápio de proposições, o grupo de estudo “Arte Educação e Criação” (GEAEC) da UNITAU optou pela proposição denominada: “Caminhando com Lygia Clark”. Assim, observou-se a partir dos relatos dos participantes e experiência junto aos licenciandos que a vivência de práticas artísticas pedagógicas oportunizou espaço para o saber sensível, num diálogo plural sobre a vida humana diante de uma mediação cultural aberta à realidade dos participantes.

Palavras-chave: Arte na pedagogia. Lygia Clark. Formação docente

Abstract

This article presents the report of an artistic proposition carried out with Pedagogy graduates studying their first semester of graduation, based on the menu of propositions systematized by international research entitled: “Teacher training in and with

¹ Mestra em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU), em sua dissertação pesquisou Arte na formação de pedagogos: um estudo na região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – SP. Raquel é professora da Rede Municipal de São José dos Campos – SP e participante do grupo de estudo Arte Educação e Criação MPE da UNITAU. <http://lattes.cnpq.br/5120297877157298>.

² Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Professor efetivo de Arte na da Rede Municipal de São José dos Campos – SP, atualmente designado para Orientação Pedagógica de escola e participante do grupo de estudo Arte Educação e Criação MPE da UNITAU. <http://lattes.cnpq.br/1637213270762508>.

³ Doutora em Geografia, coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU) e coordenadora do grupo de estudo Arte Educação e Criação MPE da UNITAU. <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>.

⁴ Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e participante do grupo de estudo Arte Educação e Criação MPE da UNITAU. <http://lattes.cnpq.br/9688776029843373>.

arts/cultures”, coordinated by groups of research: "Art in Pedagogy" (GPAP) and "Cultural Mediation: contaminations and aesthetic provocations" (GPeMC). From the menu of propositions, the study group "Art Education and Creation" (GEAEC) at the University of Taubaté (UNITAU) opted for the proposition called: “Walking with Lygia Clark”. Therefore, based on the reports of the undergraduate students, it was observed that the experience of artistic pedagogical practices provides space for sensitive knowledge, in a plural dialogue about human life in the face of a cultural mediation open to the reality of the participants.

Keywords: Art in pedagogy. Lygia Clark. Teacher training

Introdução

O grupo de estudo "Arte Educação e Criação" (GEAEC) vinculado ao grupo de pesquisa da "Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias" da Universidade de Taubaté (UNITAU) e integrante da pesquisa: “Formação docente em e com artes/culturas”, coordenado pelos grupos de pesquisa: "Arte na Pedagogia" (GPAP) e "Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas" (GPeMC) ambos inscritos no Diretório de Pesquisa no CNPq e com a liderança de Mirian Celeste Martins e vice-lideranças de Jéssica Makino e Estela Maria de Oliveira. A partir do cardápio de proposições, em um primeiro momento concebeu selecionar a proposição: “Arte/Corpo/Cidade”, todavia devido ao contexto de ataques as instituições escolares ocorrida no mês de abril de 2023 e a frequência da turma no período noturno, a proposição denominada: “Caminhando com Lygia Clark” foi a escolha do grupo

Desenvolvida em 12 de abril 2023 com a turma do Curso de Pedagogia, da modalidade presencial com 15 licenciandas e 1 licenciando, totalizando 16 participantes de uma turma com 32 matriculados na disciplina: “Conteúdos e Metodologia do Ensino de Arte”. Na ocasião, a professora titular da disciplina cedeu a sua aula para o desenvolvimento da proposição, em que foi realizado o convite para participação da proposta junto aos licenciados, em seguida os materiais como: folhas sulfites, canetinhas, lápis de cor, tesoura e cola foram distribuídos aos licenciandos para a vivência de construção da fita de moebius e a experiência de caminhar com a tesoura pela fita.

Posteriormente, foi realizada uma roda de conversa com os licenciandos, em que eles relataram como foi vivenciar o processo da proposição, assim como expressaram as suas percepções acerca da proposta poética. Durante o processo de vivência da proposição foram realizados pelos pesquisadores registros visuais a partir de fotos e vídeos com autorização do uso de imagens dos participantes.

Desenvolvimento

Em 2023, no dia 12 de abril, em uma sala da turma do 1º Semestre do Curso de Pedagogia da modalidade presencial na Universidade de Taubaté – UNITAU, durante a aula da disciplina, Conteúdos e Metodologia do Ensino de Arte, com a presença de 16 alunos de um total de 32, a professora que ministra a disciplina abre espaço para nossa vivência: processos de criação, formação e reflexão com intuito de estimular a sensibilização.

Fig. 1. O processo de vivência da proposição “Caminhando com Lygia Clark” I



Fonte: Acervo GEAE (2023).

Dessa maneira, a prática de fazer e pensar a arte provocou um aspecto social da subjetividade necessário para "sair da bolha" (Icle, 2021, p.11). Havia um incômodo no ar, era uma noite marcante; uma vez que, as cadeiras vazias

sinalizavam ausências interrompidas pela violência que chegou às escolas. Neste dia, os alunos de locais mais distantes não conseguiram vir a aula devido à paralização de ônibus provocada pela divulgação de ameaças de ataques a Escolas.

As muitas linguagens artísticas e não-artísticas, verbais e não-verbais moldam-se numa matriz comum: nas vivências do espaço. Nesta experiência fundamental se desenvolvem a consciência, a percepção e a autopercepção das pessoas, assim como seu senso de identidade. (Ostrower, 1999.p.81)

E caminhar com Lygia Clark foi uma experiência reveladora com curvas acentuadas nos fazendo seguir. Olhos curiosos e atentos misturavam-se a toda apreensão do momento. A professora explica a presença de visitantes e o motivo, a vivência de uma proposição.

De repente, folhas sulfites, tesouras, canetinhas e cola transitam pela sala preenchendo espaços, trazendo perguntas e o caminho se abre. Grupos trocavam entre si ideias, uns preocupados com a partida e outros com a chegada. Assim iniciamos a caminhada, muitas faixas de papel e dúvidas acompanhavam a escolha de cores, imagens, formas e palavras.

Fig.2. O processo de vivência da proposição “Caminhando com Lygia Clark” II



Fonte: Acervo GEAEC (2023).

E o caminho de Lygia Clark foi surgindo entre indagações, dificuldades, risadas, frustrações e silêncios. Terminada a fita com todas as suas voltas e linhas, um círculo foi formado e as experiências divididas.

Uma aluna iniciou a roda de trocas com o seu relato, que no processo pensou na sua jornada até a Pedagogia, o quanto as diversas faixas mostravam os caminhos os quais escolheu, como também aqueles que precisou cortar. Em seguida, outra aluna tomou a palavra e relatou sua angústia com o fato de ter que cortar seu desenho, assim, confessa que preferiu não cortar.

Fig.3. O processo de vivência da proposição “Caminhando com Lygia Clark” III



Fonte: Acervo GEAECE (2023).

Outra aluna narra que a experiência reavivou dificuldades que viveu e revela que, inclusive, estava sentindo sensações físicas de desconforto, mas que precisava reconhecer e lidar com esse processo, uma vez que afirma ter escondido seus sentimentos.

Fig.4. O processo de vivência da proposição “Caminhando com Lygia Clark” IV



Fonte: Acervo GEAE (2023).

Em outro relato, um aluno comenta que o infinito das linhas trouxe incômodo, e por isso, preferiu cortar, como se cortasse o que era preciso não ser infinito. Tomando a palavra, outra aluna que havia desenhado na fita elementos de sua crença e imagens que simbolizava seu pai, como fonte de incentivo para sua escolha em fazer o curso de Pedagogia, além de palavras que permeavam sua experiência com a docência; comenta que ao ver os fios torcidos que uniam essas imagens, palavras e símbolos, fez com que ela sentisse orgulho do que produziu, de suas escolhas e que trouxe uma força para continuar.

Considerações finais

No decorrer deste relato foi possível visualizar por palavras e imagens o relato de uma proposição artística vivenciada com licenciandos do 2º semestre do curso de pedagogia da Universidade de Taubaté – UNITAU como uma ação integrada a disciplina: “Conteúdos e Metodologia do Ensino de Arte”.

A referida proposição, possibilitou trocas verbais entre os participantes e propositores a partir de uma roda de conversa tecida por relatos. Tais relatos dialogaram sobre as inquietações da ação docência e a vida pessoal, sendo que ao preparar e cortar a fita os licenciandos manifestaram-se surpresos diante das diversas linhas que surgiram na fita de moebius a partir da ação de caminhar (recortar) com a tesoura o presente objeto artístico.

Em suma, com base nos relatos dos licenciandos, observou-se que a vivência de práticas artísticas pedagógicas oportunizou um espaço para o saber sensível, num diálogo plural sobre a vida humana diante de uma mediação cultural aberta à realidade dos participantes, sendo que a inserção da Arte nos cursos de Pedagogia reverbera na formação docente, conforme indicam as pesquisas de: Lombardi; Martins (2021), Martins; Lombardi (2016 e 2020) e Silva (2023).

Referências

CLARK, Lygia. **Caminhando** (texto datilografado, 1964). Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/7041/caminhando>. Acesso em 10 abr. 2022

CLARK, Lygia. **Caminhando** (obra, 1963). Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando>. Acesso em 10 abr. 2022.

ICLE, Gilberto (Organizador). **Formação e processos de criação: pesquisa, pedagogia e práticas performativas** / Gilberto Icle (Organizador) - São Paulo: Editora Max Limonad, 2021.

LOMBARDI, Lucia M. S. dos S.; MARTINS, Mirian C. Arte na Pedagogia: processos educativos de poetizar, fruir e conhecer arte. As surpresas do poetizar, fruir e conhecer arte. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.117499. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/117499> . Acesso em: 31 out. 2023.

Martins, Mirian C., & Lombardi, Lucia. (2016). A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. **Revista Trama Interdisciplinar**, 6(2). Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8350>. Acesso em: 31 out. 2023.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Um fio narrativo de histórias: professoras pioneiras das artes visuais no curso de Pedagogia. 132 **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 116-132, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 31 out. 2023.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação artística**. 2ªed. Rio de Janeiro: Campos, 1999.

SILVA, Raquel Balduino da. **Arte na formação de pedagogos: um estudo na região**

metropolitana do vale do paraíba e litoral norte – SP / Raquel Balduino da Silva.
-- 2023.122 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) - Universidade
de Taubaté, 2023. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>.
Acesso em: 31 out. 2023.

CARTOGRAFIAS DA MEDIAÇÃO: INVESTIGANDO EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM NA ARTE

CARTOGRAPHIES OF MEDIATION: AN ART LANGUAGE EXPERIMENTING

Tainá Alves Custódio - UNESP¹

Resumo

O presente artigo consiste em um relato de experiência da oficina “Cartografias da Mediação: investigando experiências de linguagem na arte” realizada no II Congresso OPAE em 2023. Durante o relato, é descrita a ação realizada e a reverberação entre os participantes e a pesquisadora, uma vez que a ação integra a pesquisa de mestrado em desenvolvimento pela autora. Assim, são apresentados fatores como proposição de criação artística, reflexão sobre possibilidades de metodologias de mediação, desenvolvimento de uma pesquisa em arte e as possibilidades do fazer coletivo.

Palavras-chave: Mediação. Cartografia. Linguagens. Artes Visuais. Escuta.

Abstract

This article is a report of an experience of a workshop “Cartographies of mediation: an art language experimenting.”, an activity that happened in II OPAE Congress in 2023. Along the article, the accomplished action and the repercution of the art proposal between the participants are described, considering that this action includes part of a master’s research of the author. So, are presented some propositions of art practices, a reflection on a methodology of mediation, the development of a research in art and the possibilities of a collective art practices.

Keywords: Mediation. Cartography. Languages. Visual Arts. Listening.

Introdução

A ação do educador está pautada em quê? Quais recursos metodológicos utiliza em suas mediações? Sua ação está baseada no domínio da fala? Por que o silêncio pode ser tão temido em uma experiência de mediação cultural?

Essas perguntas integram parte do pensamento que delineia a pesquisa de Mestrado em desenvolvimentos apresentada por meio da oficina

¹ Tainá Alves Custódio é artista educadora e pesquisadora no campo das artes visuais e arte educação. Formada em Artes Visuais no Instituto de Artes da Unesp, desenvolve pesquisas que se relacionam com linguagem, corpo, subjetividade, silêncio e escuta, orientada por Wladimir Farto Contesini. URL do currículo Lattes <https://lattes.cnpq.br/8184590092041694>.

“Cartografias da Mediação: investigando experiências de linguagem na arte” no II Congresso OPAE, propondo reflexões sobre o momento da fala e a relação da escuta do educador, relacionando sua prática com a do ouvir e com a possibilidade do reconhecimento da existência de outros conhecimentos provenientes dos sujeitos que o acompanham em uma ação de mediação.

A oficina “Cartografias da Mediação: investigando experiências de linguagem na arte” recebe esse título por integrar uma das práticas artísticas propostas pela autora que escreve esse relato e que integra o programa de Mestrado em Arte Educação no Instituto de Artes da Unesp. Desse modo, a pesquisa, que possui como cerne a prática artística dos *Registros*, utiliza-se da metodologia cartográfica para seu desenvolvimento, possuindo, a cada tempo que se desenvolve, o seu traçar conforme o decorrer dos acontecimentos. Com isso, torna-se necessário apresentar duas definições em que está baseada a ação dessa pesquisa, que são “Cartografia” e “Registros”.

O primeiro termo, Cartografia, baseado nas perspectivas do livro “Pistas do método da cartografia Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade”, é utilizado com base no relato de Virgínia Kastrup, organizadora do livro citado, ao apresentar que “A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção.” (Kastrup, 2009, p. 32), relacionando-se com a prática de desenvolvimento da pesquisa relatada, ao possuir seu desenvolvimento ligado com os exercícios da própria pesquisa.

Dessa forma, além de utilizar-se de reflexões sobre a metodologia da cartografia, apontando questões sobre a atenção do pesquisador cartógrafo e o estudo sobre o desenvolver da pesquisa por meio dela mesma e de seus acontecimentos, o uso da metodologia cartográfica é uma proposta de criação de agenciamentos, de modo que o desenvolvimento da pesquisa seja integrado com “(...) acompanhamento de percursos, implicação de processos de produção, conexão de redes ou rizomas.”(Escóssia; Kastrup; Passos, p. 7-16, 2009).

O segundo termo utilizado, *Registros*, refere-se à nomenclatura dada a prática artística autoral proposta pela pesquisa, cuja ação é a de registrar por

meio da linha o caminho percorrido pela fala dos participantes, uma vez que *Registros*² acontece após a proposição do contato do grupo com uma vivência artística, em que há a possibilidade de variar tanto de uma leitura de obras de arte selecionadas, quanto de criação de obras pelos próprios sujeitos presentes.

Assim, após essa vivência artística, realizada coletivamente, é aberto um momento de diálogo e troca de experiência com os participantes, mediado pelo registro de suas falas por meio de uma linha. Dessa forma, as pessoas que integram a ação possuem como elo as ligações das linhas a cada vez que falam, acumulando em suas mãos passagens de linhas de um mesmo rolo de barbante e criando uma cartografia única: a do caminho da fala.

Com isso, a oficina relatada, baseada no método da cartografia, propõe-se por meio da prática artística coletiva e da conversa posterior a essa prática, finalizando com exercício de *Registros* daquela experiência. O registro concretizado pela linha assemelhava-se a uma cartografia, produto artístico daquela oficina, pautada na escuta das diferentes subjetividades e experiências de mundo.

Desenvolvimento

Rejane Galvão Coutinho ressalta a importância da escuta e da ação do mediador cultural ao atentar-se às diversas subjetividades que o podem cercar. A autora aponta que deve haver “Sensibilidade de escuta para perceber as diferentes demandas, para identificar sem estereotipar os diferentes contextos de origem dos sujeitos. Em suma, capacidade de articular e adequar seu discurso para os diferentes públicos.” (Coutinho, 2009, p. 3745), de modo que a atuação da mediação cultural evite caminhos de uma prática elitista, por exemplo, evidenciando a importância de uma comunicação acessível aos diferentes sujeitos.

² A ação *Registros* teve seu início em 2022 durante uma ação na disciplina de Linguagem Sonora na Graduação em Artes Visuais no Instituto de Artes da Unesp. Desde então, a ação já foi realizada outras vezes, incluindo no Congresso OPAE, sendo que a cada encontro proposto, a ação se faz diferente, mesmo que se utilizando dos mesmos recursos materiais para a criação artística, uma vez que se constrói por meio da criação de sujeitos diferentes.

Esse pensamento pode ser relacionado ao de Paulo Freire, sob a perspectiva da abordagem sobre práticas educacionais contextualizadas aos mundos dos sujeitos, afinal, cada ser possui uma vivência única em que estão inseridas suas questões culturais, Freire diz que a educação ocorre por meio da educação entre os seres, “mediatizados pelo mundo” (Freire, 2002, p.68). Assim, Ana Mae, ao citá-lo diz que o autor “(...) consagra na contemporaneidade a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém” (Barbosa, 2008, p.13). Tais apontamentos contribuem para a reflexão sobre as práticas da mediação cultural, posicionamento de escuta do mediador e reconhecimentos dos diversos conhecimentos dos sujeitos que o cercam, de modo que se relacionam também com o desenvolvimento da oficina realizada durante o II Congresso OPAE, acontecido em 19 de agosto de 2023 e que será descrita a seguir.

1. Relato da oficina

Durante o II Congresso OPAE, a ação aconteceu com 15 pessoas diretamente relacionadas à área da arte-educação. Previamente organizei a sala, mobilizando as cadeiras em roda e iniciei a preparação dos materiais: utilizei uma mesa como base para os materiais de criação (frascos de remédio, novelos de linha de bordado, mini pregadores de madeira e papéis de ponto); posicionei dois barbantes que simulavam varais, amarrando-os com o propósito de formarem um “X”.

Fig 1. Mesa com materiais para a Prática Artística.



Fonte: Registro Autoral

Após o espaço preparado, as pessoas foram convidadas a entrar e a se acomodarem. No início da ação, expliquei que essa proposta era uma forma de apresentar a minha pesquisa, evitando assim falar sobre ela, mas mostrar o que ela é. As pessoas apresentaram-se, contando o que achavam importante sobre elas e, nessa partilha, foi possível perceber que havia muitas pessoas do interior de São Paulo e poucas do Instituto de Artes da Unesp. Havia participantes de diferentes localidades, titulações e instituições.

Com as apresentações concluídas, a proposta foi novamente explicada, dizendo que teríamos uma prática artística e que após ela, conversaríamos sobre a experiência. Assim, foi proposto que as pessoas produzissem coletivamente uma paisagem ou composição com os objetos que estavam ali dispostos. Logo de início, despejei os frascos de remédio, que compõem a série autoral “Frascos de vida” sobre o chão no meio da sala e junto com os participantes, começamos a compor.

Fig 2. Início da Prática Artística



Fonte: Registro Autoral

Nesse momento foi possível perceber que algumas pessoas produziam individualmente em pequenos nichos, enquanto outras extravasavam o espaço, observando atentamente, era perceptível que algumas pessoas sentiam conforto ao criar sem um direcionamento temático e, olhando para outras, era evidente que não. Finalizada essa vivência artística, em silêncio, sentei-me e as pessoas foram sentando-se aos poucos e observando o que havia sido produzido por nós.

Iniciamos a conversa sobre como foi a prática artística e, quando a primeira pessoa começou a falar, levei a ponta da linha para ela; outra pessoa respondeu, levei outra ponta da linha até ela: assim segui a cada fala. As pessoas falavam e a cada caminhar para entregar a linha à mão de alguém que falava, a passagem pelo espaço ficava mais difícil. Chegar à pessoa que iniciava outro discurso parecia uma dança ou uma brincadeira em que eu colocava meu corpo, a fim de não cair e não esbarrar em nenhuma linha, mantendo o objetivo que era registrar e escutar. Eu exercitei me colocar num posicionamento de escuta e de acolhimento.

Fig 3. A ação Registros: partilha de impressões.



Fonte: Registro por participante.

A temática sobre mediação surgiu fortemente nas falas, afinal havia na sala Arte-educadores da educação formal e não formal. Dentre alguns temas que foram trazidos nas falas, destaca-se a dificuldade de lidar com a prática artística não direcionada, lembranças de infância, relações pessoais com remédios, desafios da educação e a política estatal educacional.

Fig 4. Registros.



Fonte: Registro Autoral

As pessoas colocavam-se interessadas e engajadas em falar, o rolo de barbante usado na ação desenrolava-se sem grandes pausas - posso dizer que foi a maior quantidade de linha usada para fazer o registro do caminho das falas nas ações que realizei até o evento. No final, as pessoas soltaram suas linhas que registravam a cartografia que criamos.

Considerações finais

Exercitar a oficina durante um congresso com arte educadores foi construtivo para a observação das relações dos educadores com a sua fala. A intenção inicial da oficina era a de proposição da prática artística coletiva e o compartilhamento de impressões para a realização de *Registros*. Além disso, intencionava-se a criação de um espaço para autorreflexão sobre a ação da fala

dos educadores em suas rotinas educacionais, direcionando a proposta para uma postura de escuta do outro, evidenciando o reconhecimento da existência de diferentes formas de conhecimentos que advêm também dos sujeitos que os escutam em instituições formais e não formais no campo da arte-educação.

Porém, considerando a proposição realizada com diferentes sujeitos, a reverberação da oficina adquiriu outros caminhos, possibilitando evidenciar as possibilidades de uma ação pautada na metodologia cartográfica e em uma postura de mediação baseada no exercício da escuta, ou seja, de abertura atitudinal para a recepção do conhecimento e pensamento do outro, de forma a atuar para a percepção das suas possibilidades de participação.

Dentre os diferentes caminhos percorridos pela ação, foi possível destacar que, por ser uma oficina realizada em um Congresso, era perceptível que as pessoas presentes ansiavam por compartilhar a sua pesquisa e a sua experiência como educadores, trazendo questões do cotidiano do trabalho e do acadêmico, o que evidenciava sua necessidade de fala. A partir da recepção dessas falas, surgiu a reflexão sobre a dificuldade de lidar com a fuga do caminho planejado: quais os momentos de intervir quando o assunto vai além do programado? Como executar esse resgate do percurso sem apresentar uma postura violenta? Afinal, refletindo sobre a metodologia cartográfica, por mais que se utilize das possibilidades processuais e do inesperado, a metodologia também exige suas delimitações temáticas e de trabalho em conformidade com as linhas de pesquisa.

Com isso, foi exigida a necessidade de uma reflexão sobre quais momentos exigiam a ação da mediadora, propositora da oficina, para que seu curso acontecesse conforme o tema proposto, mantendo também a postura de abertura para escutar as falas que pulsavam dos anseios dos sujeitos presentes, uma vez que foram determinantes para o desenrolar do novelo de linha e criar a cartografia da ação.

A realização de “Cartografias da mediação: investigando experiências de linguagem na arte”, permitiu refletir sobre como a mediação cultural evidencia a sua heterogeneidade metodológica, universalizar que os mediadores em geral

são dominadores da fala pode ser uma proposição equivocada, uma vez que há diferentes formas de abordagem e recursos metodológicos de mediação.

Outro fator que foi percebido é que algumas pessoas, mesmo que da área da arte, possuem dificuldade em lidar com a prática artística não direcionada, vários participantes relataram a dificuldade de criar sem um objetivo ditado, ainda assim, no final da prática, disseram o quão importante foi o contato com a criação artística, possibilitando o repensar sobre suas práticas individuais como artistas e com seus estudantes.

Por fim, é possível concluir que a realização da atividade em um Congresso com pessoas de diferentes meios, permitiu a notação de questões práticas e teóricas sobre a pesquisa em desenvolvimento, contribuindo com reflexões sobre metodologias de mediação cultural, educadores e sua relação com a prática artística, níveis de intervenção na interatividade com objetos em proposições criativas, possibilidades de posicionamento de escuta e possíveis necessidades atitudes de intervenção em discursos para a continuidade do curso da atividade. Considerando que a ação se propunha como coletiva, o reconhecimento das subjetividades é um fator determinante para as relações de arte educação, o que se relaciona também com as diferentes metodologias que podem ser utilizadas nas abordagens sobre e com a arte.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Mediação cultural é social**. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Arte Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009. (p.13-22)

COUTINHO, Rejane. **Questões sobre a formação de mediadores culturais**. In: MARTINS, Maria; HERNÁNDEZ, Maria. Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP / Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Salvador : EDUFBA, 2009. (p.3737-3749)

Disponível

em:

https://anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/rejane_galvao_coutinho.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002. 184 p.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da cartografia Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* São Paulo: Editora UNESP, 2009. (p. 13-22)

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Apresentação.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da cartografia Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* São Paulo: Editora UNESP, 2009. (p. 7-16)

LAMBE COM EDUCAÇÃO - OFICINA DE LAMBE-LAMBE COMO TÁTICA POÉTICA, POLÍTICA E ESTÉTICA DE ARTE/EDUCAÇÃO

TITLE AND SUBTITLE IN ENGLISH, ARIAL, 14, CENTRALIZED, UPPER CASE AND BOLD, UP TO THREE LINES, SINGLE SPACING, DO NOT PUT FINAL PUNCTUATION

Flávia Teodoro Alves – IA/Unesp¹

Resumo

Relato de experiência da oficina Lambe Com Educação, realizada no II Congresso da OPAE (Organização Paulista de Arte Educação) no Instituto de Artes da Unesp (São Paulo – campus Barra Funda) no dia 19 de agosto de 2023. Primeiramente, compartilho o manifesto Por uma visão complexa da arte, em que exponho os fundamentos éticos, estéticos e políticos da minha prática como lambe.bem, persona de arte de rua que mantenho ativa desde 2019. Em seguida, apresento o planejamento da oficina e seus desdobramentos. Em seguida, exponho as criações da oficina, comparando-as com as instruções fornecidas. As criações mostram a versatilidade da linguagem do lambe-lambe, por meio da multiplicidade de técnicas, propósitos e mensagens que apresentaram. Embora o lambe-lambe e a arte de rua em geral apresentem muitas possibilidades arte educativas, ressalto a importância de manter o caráter subversivo inerentes a estas linguagens, mesmo quando propostas na educação formal.

Palavras-chave: Arte de rua. Lambe-lambe. Arte educação. Educação básica. Ativismo.

Abstract

Experience report from the Paste-up and Art Education workshop, held at the II Congress of OPAE (Organização Paulista de Arte Educação) at the Unesp Institute of Arts (São Paulo – Barra Funda campus) on August 19, 2023. Firstly, I share the manifesto *for a complex vision of art*, in which I expose the ethical, aesthetic and political foundations of my practice as lambe.bem, a street art persona that I have maintained active since 2019. Then, I present the workshop planning and its consequences. I then display the workshop's creations, comparing them with the instructions provided. The creations show the versatility of the paste-up language, through the multiplicity of techniques, purposes and messages they presented. Although lambe-lambe and street art in general present many educational art possibilities, I emphasize the importance of maintaining the subversive character inherent to these languages, even when proposed in formal education.

Keywords: Street art. Paste-up. Art education. Basic education. Activism.

¹ Flávia Teodoro Alves (1982) é arte educadora, poeta multimeios e servidora pública municipal de São Paulo/SP. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas (FAMOSP, 2006), mestre em Artes (Unesp, 2017) e especialista em escrita criativa (Instituto Vera Cruz, 2019). Leciona Arte na rede pública desde 2006. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8264491782371440>>

Maio/2020

Fig. 8: Manifesto lambe.bem. Mapa Mental. Maio/2020



Fonte: Acervo pessoal da artista/pesquisadora

Este manifesto sistematiza minha prática como lambe.bem, persona de arte de rua ativa desde novembro de 2019. O relato destes primeiros tempos como artista de rua que adota o lambe-lambe como suporte e como linguagem foi feito em “*Manual para lambe.bem ou Não existe lambe-lambe quando a cidade tá de cabeça para baixo: oficina de lambe-lambe como tática poética*”, publicação independente oferecida aos participantes de uma campanha de financiamento coletivo para a publicação do meu primeiro livro “Não existe guarda-chuva pra quando chove de cabeça para baixo” (Alves, 2022)., primeira versão da oficina oferecida em maio de 2022 na Livraria Mandarina, em São Paulo/SP.

Esta primeira oficina se dirigiu a um público diversificado, interessado em literatura e na minha produção poética/artística, que poderiam ou não ter algum envolvimento com arte educação e/ou educação formal. Já na oficina oferecida durante o 2Conpae, o universo arte educativo estava naturalmente inserido, visto que o lambe-lambe figura entre minhas práticas pedagógicas na educação desde 2018. Apenas adicionei ao *manual* um pequeno *portfolio* das ações performáticas/políticas realizadas no contexto da educação formal, que envolve a EJA de ensino fundamental, estudantes gremistas de ensino fundamental II, professores e demais trabalhadores da educação em greve.

O planejamento da oficina foi dividido em quatro partes:

- 1) Uma breve apresentação dos participantes, questionando o interesse pelo lambe-lambe. A apresentação da proposta da oficina se misturou à minha apresentação pessoal: minha história como *lambe.bem* e sua origem diretamente ligada à arte educação na escola pública e na educação básica.
- 2) Apresentei as técnicas do lambe-lambe: papéis, colas e impressões. Também apresentei os procedimentos poéticos que movimentam minhas criações como artista de rua/poeta multimeios:
 - Incorporações (ready-made/paráfrase)
 - Sobreposição de camadas (imagem com palavra/ palavra com palavra/imagem com imagem)

- Quebra da linearidade (desenhar com palavras)
- Correções (poesia concreta)
- Paródias (textos verbais e visuais)
- Paronomásias (trocadilhos)
- Memes.

3) Cada um desses procedimentos norteou a formação de grupos. Duplas ou trios agrupados de acordo com o interesse dos participantes nos procedimentos poéticos apresentados. Elus poderiam fazer tanto uma criação conjunta quanto criações individuais sob a mesma instrução. Os temas poderiam ser variados.

4) Experimentação prática de colagem dos trabalhos em espaços públicos.

Lambe com educação

A oficina contou com aproximadamente 15 participantes. Muites delus eram arte educadores em escolas públicas de várias cidades do estado de São Paulo, mas também tivemos professores de outras áreas de conhecimento. Também tivemos pesquisadores da educação e estudantes de graduação em Artes Visuais no IA/Unesp.

Optei por fazer uma introdução breve, em razão do tempo limitado da oficina e também por preferir privilegiar a criação poética/política dos participantes. Entretanto, fiz questão de pontuar que arte de rua não é apenas a arte feita *na rua*, ou no espaço público. Arte de rua, em toda a sua diversidade de técnicas e expressões, necessariamente questiona o silenciamento dos marginalizados, daqueles que não acessam editoras, universidades, galerias de arte para elaborar e veicular seus discursos. Questiona também o cerceamento dos espaços públicos, os muros, as cercas, a arquitetura hostil das cidades que repele os pobres, mas não se propõe a erradicar a pobreza. Também fiz questão de ressaltar que esse saber têm origem na minha experiência como poeta multimeios, que, embora tenha influência nos estudos da performance com que tive contato na universidade, é fundamentalmente marginal.

O grupo se mostrou interessado na história do lambe-lambe, e em questões técnicas como gramatura do papel, que foram abordadas apenas superficialmente. Uma das participantes estabeleceu uma relação entre o lambe-lambe como arte de protesto com as gravuras do pintor espanhol Francisco Goya e Lucientes (1746-1828), sobretudo as séries *Caprichos* (1792-1799) e *Desastres da Guerra* (1808).

Fig 2. Los Caprichos (Goya, 1792-1799)



Fonte: sothebys.com

Essa associação soou inusitada, mas também pertinente. O pintor espanhol veicula em *Los Caprichos*, uma série de 84 águas-fortes (técnica que produz imagem através de uma matriz de metal), “uma severa crítica à sociedade, à ignorância e às crendices” (Goya, 2007, p. 23), que rendeu a ele uma denúncia no tribunal da Inquisição. (IDEM).

Depois de mostrar a partir de exemplos os procedimentos poéticos que orientam a criação de lambe.bem, os participantes se agruparam de acordo com seu interesse. Um dos grupos apresentou uma proposta que consideraram não caber em nenhuma das categorias apresentadas. Como essas categorias eram apenas disparadoras para criação, ponderei ao grupo que deveriam seguir em frente com a sua proposta. No entanto, ponderei que ela se aproximava da série *Correções e/ou Paranomásias (trocadilhos)*, como veremos mais adiante.

A gente dá nó em pingo d'água

Os grupos começaram sua produção com materiais como folhas A4 do tipo sulfite (brancas e coloridas), canetões permanentes, papel vegetal, tinta spray. Alguns participantes, além de trabalhar a partir dos procedimentos poéticos, também trabalharam a partir de matrizes de estêncil e outros trabalhos do meu portfolio, fazendo uso não só da poética, mas como da própria materialidade de lambe.bem. A seguir, os procedimentos compartilhados, os exemplos e a produção dos participantes.

Camadas

Tanto de imagens, quanto de sentidos, como base para poemas gráficos, que rompem com a linearidade tradicional – de cima para baixo, da esquerda para direita.

Fig.3 Camadas de imagens e sentido.



Fonte: Manual para lambe bem (p. 32-33)

As criações deste grupo acrescentaram mais uma camada: o mapa do estado de São Paulo foi desenhado como molde vazado – rasgado delicadamente à mão, e o texto escrito em outra folha, colado por baixo.

Fig.4 Camadas de imagens e sentido.



Fonte: Acervo da artista

Quebra da linearidade e inCORPOrações (ready-made/ paráfrases)

Uma variação do trabalho a partir de camadas é desenhar com as palavras diretamente, sem uma imagem de base. O procedimento que denomino *inCORPOrações* se baseia na paráfrase, na citação direta. Tirar o texto do livro, do poema e move-lo para a rua, como Marcel Duchamp moveu o mictório para a exposição de arte.

Fig.5 inCORPOrações/ready-made



Fonte: Manual para lambe bem (p. 40-41)

Para minha surpresa, uma frase dita por mim na oficina, ao acaso, foi incorporada em um lambe-lambe, mostrando que a participante de fato adotou um dos *leitmotifs* de lambe.bem: *fazer uso de tudo*.

Fig.6 inCORPOração em carne viva



Fonte: Acervo da artista

Correções brasileiras

Esta série é baseada na série Correções, do poeta Fábio Brazil. *Correções brasileiras* faz referência ao poeta e também aos temas, relacionados à realidade brasileira.

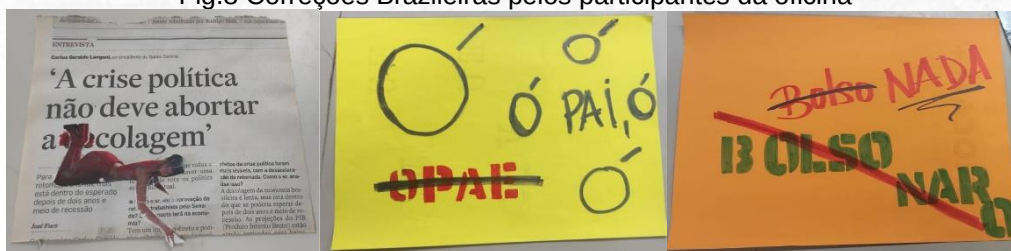
Fig.7 Correções Brasileiras



Fonte: Manual para lamber bem (p. 45-46)

As criações a partir deste procedimento também apresentaram inovações com relação à técnicas e materiais. A maioria dos meus trabalhos desta série foram digitais e/ou a partir de textos prontos. Os participantes construíram camadas de texto, e também passaram da colagem digital que eu fazia para colagens reais – metalinguisticamente tratando da colagem como técnica.

Fig.8 Correções Brasileiras pelos participantes da oficina

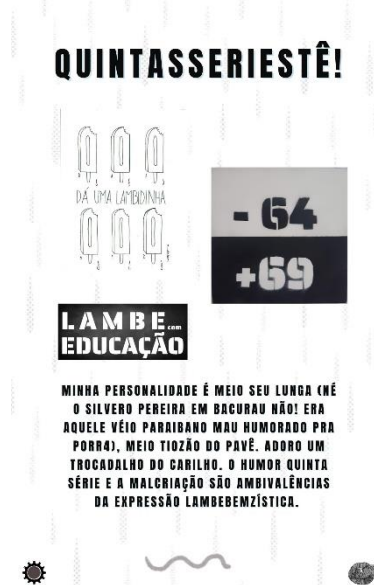


Fonte: Acervo da artista

Paronomásias (trocadilhos)

Paronomásia é uma figura de linguagem relacionada à sonoridade das palavras, fazendo uso dos parônimos a fim de enfatizar uma ideia. Eu prefiro o nome popular, cujo significado é até mais amplo: trocadilhos.

Fig.9 Paronomásias ou trocadilhos



Fonte: Manual para lambe bem (p. 50)

Os participantes que acreditaram não ter nenhuma categoria para enquadrar sua criação foram os que mais expandiram os limites da proposta. O trocadilho com o nome de um certo secretário de educação que para o bem do nosso deboche já vem pronto, também foi acompanhado de uma correção. A moldura verde e amarela, além de aumentar o cartaz era um convite aos passantes a participarem da obra, pichando-a.

Fig.10 Correções Brasileiras pelos participantes da oficina



Fonte: Acervo da artista

Eu não nasci pra ser muro em branco não

Finalmente, passamos à colagem dos trabalhos nas dependências do IA/Unesp, que aconteceu de forma colaborativa entre os participantes.

Fig.11. Colagem dos trabalhos



Fonte: Acervo da artista

O material teórico foi enviado para os participantes logo após a oficina, no endereço de e-mail fornecido por eles, com o capítulo desta oficina já incluído. Uma das participantes já coordenou a criação de um mural de lambe-lambes na sua escola. Outra participante, professora em um cursinho pré-vestibular popular me convidou para coordenar uma oficina semelhante com os jovens cursistas, no Jardim Ângela, em outubro, que direcionaram a oficina para a criação de

peças artivistas para reivindicar a criação de uma universidade popular na região.

É importante ressaltar que é preciso tomar cuidado para não *pedagogizar* a arte de rua. Ela precisa continuar desafiadora, subversiva, desestabilizadora dos constructos a respeito de rua, arte, educação, território. Os espaços educativos formais e seus entornos é que precisam ser *maloquerados*: ter estampados nos seus muros – que em um mundo ideal, não deveriam existir – nossa identidade, nossas lutas e principalmente, nossas esperanças.

Referências

ALVES, F. T. **Manual para lamber bem ou não existe lambe-lambe quando a cidade tá de cabeça para baixo**. São Paulo, 2022.

GOYA, Francisco de. **Goya**. Barueri, SP: Editorial Sol 90, 2007. (Coleção Grandes Mestres da Pintura; 5).

MASP. **Goya - As Gravuras da Coleção Caixanova - 18.3 - 20.5.2007**. Disponível em: <<https://masp.org.br/exposicoes/goya-as-gravuras-da-colecao-caixanova#>>. Acesso em: 30 nov. 2023, 22h27.

RENAN. **Paronomásia**. Disponível em: <<https://museulinguaportuguesa.org.br/paronomasia/>> Acesso em: 30 nov. 2023, 22h14.

SOTHEBYS. **Los Caprichos**. Disponível em <<https://www.sothebys.com/en/buy/auction/2019/prints-and-multiples/francisco-jose-de-goya-y-lucientes-los-caprichos>> Acesso em: 30 nov. 2023, 22h22.

LEITURA AFROREFERENCIADA E JOGO NA SALA DE AULA

AFRO-REFERENCED READING AND PLAY IN THE CLASSROOM

Marcos Clóvis Fogaça¹ – UDESC
Jhonatan Cardim Siqueira² – UNIFESP

Resumo

O presente trabalho apresenta o planejamento e desenvolvimento da oficina em que reflete-se a importância de trabalhar com obras afroreferenciadas e a aproximação do jogo como estímulo para a leitura, pensando de que forma o instante do presente no ato de ouvir e narrar histórias pode ser reconfigurado, ganhando novas formas de pensar a leitura na sala de aula. Para isso foi usado como aporte teórico a obra *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* (2016) da Professora Doutora Heloíse Vidor, Professora da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis e a *Pedagogia Eco-ancestral: Caminhos para (r)existência de infâncias negras* (2020) das Professoras Joelma dos Santos Trancoso e Kiusam de Oliveira.

Palavras-chave: Pedagogia Eco-ancestral. Educação antirracista. Encantamento. Leitura e Jogo.

Abstract

This work presents the planning and development of the workshop in which the importance of working with Afro-referenced works is reflected and the approach of the game as a stimulus for reading, thinking about how the moment of the present in the act of listening and narrating stories can be reconfigured, gaining new ways of thinking about reading in the classroom. For this purpose, the work "Reading and Theater: approach and appropriation of the literary text" (2016) by Professor Heloíse Vidor, Professor at UDESC - University of the State of Santa Catarina, Florianópolis, was used as a theoretical contribution and and Eco-ancestral Pedagogy: Paths to the (r)existence of black childhoods (2020) by Professors Joelma dos Santos Trancoso and Kiusam de Oliveira.

Keywords: Eco-ancestral Pedagogy. Anti-racist education. Enchantment. Reading and play.

¹ É Doutor em Artes Cênicas pela UDESC. Mestre em Ensino de Artes Cênicas pela UNIRIO, Especialista em Linguagens da Arte pela USP e Graduado em Teatro (Licenciatura e Bacharelado) pela UAM. Atua como Professor de Educação Básica e Professor Tutor EaD na Licenciatura em Teatro da UFBA. URL do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9105280270642453>.

² É especialista em Práticas de Letramento e Alfabetização pela UFSJ e pós-graduando em As Áfricas e suas Diásporas pela UNIFESP. Graduado em Pedagogia pela UNIDERP e Artes Visuais pela FAEP. Atua como Professor de Educação Básica. URL do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8628166362409465>.

Introdução

A Educação para as relações étnico-raciais é um compromisso com a emancipação e formação da cidadania de crianças, jovens e adultos. Há 20 anos a Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no processo de escolarização, onde, compreende-se a existência de educadores que já pensavam e promoviam estudos e trabalhos em função de uma educação antirracista.

Existe, porém, uma outra parcela de profissionais da educação que ao defrontar-se com a determinação da lei, refletem e questionam acerca das práticas pedagógicas que permitem desenvolver estes movimentos de forma efetiva, significativa e permanente.

Neste sentido, a *Pedagogia Eco-ancestral* (Oliveira, 2020), vem ao encontro dessas inquietudes para reverberar reflexões, diálogos e construções de saberes que fomentem ações educativas de encantamento onde o foco é:

Fortalecer as identidades das crianças e jovens negras através do encantamento na escrita literária, pensando que há uma forma de construir tal texto elaborado como num bordado, por mulheres negras que como eu partem de realidades vividas e sentidas por esses públicos e que cruzam questões de raça e gênero sem desassociá-las, promovendo sobremaneira o combate ao racismo e sexismo ao mesmo tempo, instrumentalizando crianças e jovens negros para que se fortaleçam nas elaborações psíquico-estruturais e práticas. (Oliveira, 2020, pág. 10)

A partir desta pedagogia e seus desdobramentos, a oficina de Literatura Afrorreferenciada e jogo na sala de aula pensa e experimenta práticas de leituras que promovam uma vivência com o objeto livro em diálogo com os saberes ancestrais. Com base no livro *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* (2016) da Professora Doutora Heloíse Vidor, foi investigado as possibilidades do desenvolvimento da prática de leitura em sala de aula que rompesse com as formas habituais de leitura, buscando no jogo e nas vivências apresentadas por Vidor suportes para essa criação.

A Pedagogia Eco-Ancestral de Kiusam de Oliveira

Kiusam afirma que a Pedagogia Eco-Ancestral é uma pedagogia feminina, pensada por mulheres que enfatizam o combate ao sexismo e consideram a criação, elemento genuinamente feminino. Estabelece as infâncias enquanto território dos direitos humanos, no sentido de olhar para todas as infâncias e garantir que se vejam representadas e incluídas neste traquejo, além de apresentar leis, diretrizes e normativas que respaldam o trabalho do educador.

Declara uma ruptura a partir da decolonialidade, tendo em vista repensar os referenciais, os métodos e os procedimentos adotados na promoção desta educação que apresenta uma outra perspectiva da história, recontada sobre um olhar ancestral, que carrega riquezas, culturas e histórias de fortalecimento.

Compreende a necessidade da emancipação epistêmica, apresentando e valorizando corpos pretos que desde sempre produzem conhecimento e ocupam lugares da intelectualidade.

Na luta pela educação antirracista, aponta que a comunidade escolar deve engajar-se e promover a formação continuada de seus agentes formadores, para que tenham subsídios e habilidades a ofertarem aos educandos.

Apresenta a conexão com a ecossistema³, como relação profunda de aprendizado e cura, prospectando na natureza e em seus elementos, lugar de aprender, trocar, sentir e expressar-se. Reflete os corpos das infâncias como um corpo-templo-resistência, pois permeiam espaços onde a reprodução do racismo se faz presente, desta forma, precisam de habilidades para enfrentar esses ataques que visam diminuir a autoestima e identidade destas crianças.

Considera os conhecimentos ancestrais como elementos-chave para qualquer tipo de aprendizagem, que podem ser encontrados em plataformas diversas, como histórias de vida, memórias, provérbios, mitos, itans, letras de músicas, literaturas, danças, gestualidades, poemas, performances etc., e tem no corpo-templo um território sagrado, consciente de que precisa

³ a ecossistema: o termo apresentado no feminino pois Kiusam aponta que a Pedagogia Eco-ancestral é uma pedagogia feminina, assim como seus princípios básicos, pois de acordo com os mitos iorubanos a criação é genuinamente feminina.

ser reestruturado como um corpo-templo-resistência que seja capaz de combater o racismo institucional e a necropolítica cotidianos, em uma perspectiva sóciocosmo-política (Oliveira, 2019, p. 17).

Por fim, Kiusam aponta que todo esse movimento deve ser feito pautado na ancestralidade africana, seus saberes e valores, pois há muito o que se conhecer das Áfricas existentes.

A leitura e Jogo de Heloise Vidor

A partir de suas experiências como Professora no curso de Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Vidor identificou que não havia uma atenção devida a leitura nos processos com o ensino do teatro, a autora propõe, então, investigar quais as possibilidades de diálogo entre a leitura, o teatro e o jogo, identificando os aparatos da prática teatral que podem contribuir para a difusão das modalidades de leitura.

Não se trata, como se poderia antever, do exercício de leituras dramáticas ou cênicas, da realização de espetáculos nos quais atores praticam a leitura, nem tampouco de preparação para supostos espetáculos. A escolha é ao mesmo tempo mais simples e mais radical. (Vidor, 2016, p.13).

A proposta está ancorada na prática coletiva de leitura, onde a presença do outro se faz essencial, a partir do jogo e das novas configurações do espaço, busca-se criar ambientes de partilha com o ato de ler. A leitura em voz alta, em círculo, compartilhada ganham novos contornos, caminhos de fala e de escuta, ativando a sensorialidade e a imaginação.

Vidor buscou na estrutura do jogo teatral, das brincadeiras de infância e na ludicidade diferentes maneiras de ler, falar e ocupar o espaço, criando uma atmosfera potente e convidativa, fazendo do livro e da leitura os protagonistas da ação.

A ideia seria realizar uma leitura compartilhada, com o propósito principal de degustar o texto: "se poderia pensar na proposta

como um grande banquete que aconteceria em cinco dias e em que os manjares servidos seriam feitos de palavras, imagens, personagens, aventuras e vozes” (Vidor, 2016, p.33).

Nutridos pela pesquisa da professora Heloise, entendendo o espaço da sala de aula como um lugar que pode ser reconfigurado para receber práticas criativas com a leitura, uniu-se os dois interesses dos autores deste relato: a ludicidade e a prática de um ensino antirracista.

Os livros adotados para a promoção das práticas experimentais foram *O coração do Baobá* (2004) de Heloísa Pires Lima, *Procura-se Carolina* (2022) de Otávio Júnior e *Com que penteado eu vou?* (2020) de Kiusam de Oliveira.

Em *O coração do Baobá* (2004), a autora apresenta uma narrativa onde sentimentos como amizade, confiança e frustrações são mostrados de maneira muito lúdica. Uma lebre ao conhecer um Baobá estabelece um vínculo de confiança e descobre as riquezas guardadas no coração da árvore, e uma hiena ao observar aquela troca e encantamento, tenta aproveitar-se da generosidade da Baobá que ao perceber as más intenções do animal, se fecha para proteger-se. Nesta história, pode-se refletir acerca das feridas visíveis e invisíveis que podem ser causadas nas relações interpessoais.

Procura-se Carolina (2022), é um livro que apresenta a história de Carolina, uma menina moradora do morro, que encontra em sua escola uma caixa com livros de sua xará Carolina Maria de Jesus, ao mergulhar nas narrativas que encontrou, a menina identifica inúmeras similaridades entre a sua vida e a da escritora. Mas algo acontece, a caixa de livros desaparece e a garota mobiliza a escola e a comunidade à procura de Carolina, o que faz com que todos conheçam a história da primeira mulher negra brasileira a vender mais de um milhão de cópias.

A narrativa descrita no livro *Com que penteado eu vou?* (2020), revela as riquezas de países africanos, onde netos ao prepararem-se para o aniversário de seu Benedito, um avô centenário, resolveram ofertar lindos penteados e virtudes ao aniversariante, revelando uma diversidade na beleza estética africana através das tranças, black powers e dos significados dos nomes.

Conexões e reverberações: A oficina “Leitura afrorreferenciada e Jogo na sala de aula”

A oficina partiu do seguinte questionamento: Como assimilar práticas criativas de leitura com um material afrorreferenciado? Após a leitura do livro de Heloíse Vidor, a assimilação que foi feita é que a prática de uma leitura mais performática em sala de aula não precisa de grandes aparatos para acontecer, o olhar para o tempo presente, já pode ser um grande convite para a criação.

Foi pensado então em práticas de leitura a partir dos livros já citados, entendendo que, o ato lúdico da leitura com essas literaturas seria um convite para desvendar narrativas e encontros com práticas antirracistas na escola.

Iniciou-se a oficina com a proposta intitulada “julgando o livro pela capa”, vários livros com temáticas afrorreferenciadas da biblioteca Cardim de Histórias⁴, foram colocados em um grande tapete no chão, cada participante escolheu um livro para falar o que chamou a atenção na capa, imaginando do que se tratava a narrativa, neste momento os participantes também se apresentaram.

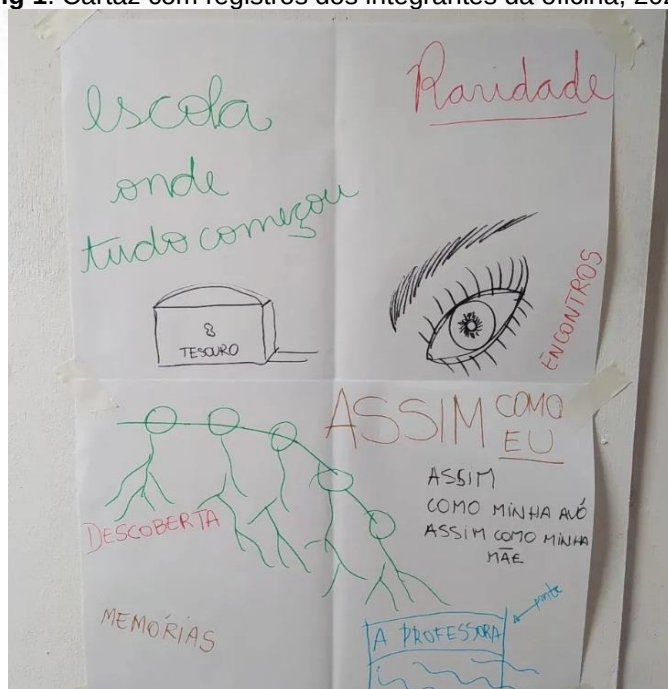
Depois os autores, em uma roda de conversa apresentaram as pesquisas que conceituaram a oficina, a obra de Kiusam de Oliveira e Heloíse Vidor.

Na sequência foi realizada a ação “Leitura de imagem: O que eu vejo”, os participantes espalhados pela sala recebiam o livro “Procura-se Carolina”, que passando de mão em mão, cada um relatou o que viu nas imagens, seguindo assim até terminar as ilustrações.

Na proposta seguinte, um voluntário iniciou a leitura caminhando pelo espaço e ao tocar o sino pelo instrutor, trocava-se de leitor. Um painel ficou preso na parede onde os integrantes podiam levantar, desenhar e escrever palavras, a partir dos estímulos causados pela leitura.

⁴ A biblioteca Cardim de Histórias composta por 39 livros da Literatura Negro-Brasileira do encantamento infantil e juvenil, integra um movimento de encantamento que permeia as infâncias e os educadores através da contação de histórias e dos diálogos formativos.

Fig 1. Cartaz com registros dos integrantes da oficina, 2023.



Fonte: Arquivo pessoal

Finalizamos a oficina com o livro de Kiusam, em círculo realizamos a leitura do livro, cada um escreveu uma palavra do que ficou da oficina, depois divididos em grupos os participantes criaram uma imagem com as palavras, ofertando a imagem corporal para o grupo, com essa ação encerramos o encontro.

Considerações Finais

Este relato tem como objetivo apresentar as práticas com a leitura e jogo como recursos para se pensar a sala de aula como um porto que busca acolher e oportunizar o encontro a partir da literatura.

Não se deseja muito, busca-se o detalhe das coisas, o instante do presente, puxando os fios da ancestralidade, do respeito ao outro, do respiro necessário a nossa presença em um mundo que precisa urgente de mudanças na sua estrutura.

O livro, a oralidade e a ludicidade, são possíveis portas de entrada para se pensar uma educação antirracista na escola, ferramentas para se aprender

no coletivo, oportunizando a fala, a escuta e a troca de olhares no campo expandido de uma escola que pode ser afrorreferenciada.

Referências

JUNIOR, Otávio. **Procura-se Carolina**. Belo Horizonte: Yellowfante, 2022.

LIMA, Heloisa Pires. **O coração do baobá**. Santana de Parnaíba: Amarilys Editora, 2004.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com que penteado eu vou?** São Paulo: Melhoramentos, 2021.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Literatura Negro-Brasileira do Encantamento e as infâncias: Reencantando corpos negros**. Feira Literária Brasil - África de Vitória-ES, v. 1 n. 3 (2020).

TRANCOSO, Joelma dos Santos. OLIVEIRA, Kiusam de. **Pedagogia Eco-ancestral: Caminhos para (r)existência de infâncias negras**. @rquivo Brasileiro De Educação, 8(17), 10-26. (2020).

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. São Paulo: Huicitec, Florianópolis, SC: Fapesc, 2016.

MÚSICA NA PRÁTICA: MÉTODOS ATIVOS RELATO DE EXPERIÊNCIA DE OFICINA

MUSIC IN PRACTICE: ACTIVE METHODS WORKSHOP EXPERIENCE REPORT

*Elizandra Martins Miranda*¹ – UNESP

Resumo

A oficina foi direcionada a arte-educadores. Foram promovidas atividades práticas trabalhadas dentro do processo do fazer musical, abordando diversas estratégias e metodologias pertinentes ao aprendizado da música. Essas práticas favorecem a interação com o outro, o pensamento criativo, a manipulação de instrumentos musicais convencionais e não convencionais, o trabalho com a voz e o com o corpo, brincadeiras, imaginação e encenação. A oficina abrange pedagogias musicais abordadas pela primeira e segunda geração de educadores dos métodos ativos de educação musical, destacando Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodaly e Carl Orff, e Murray Schaffer e Jonh Paynter, na segunda. A proposta trouxe adaptações relacionadas ao cancionário popular brasileiro.

Palavra-Chave: Música; Ensino Fundamental; Pedagogia Musical.

Abstract

The workshop was aimed at art educators. Practical activities were carried out within the process of making music, addressing various strategies and methodologies pertinent to learning music. These practices encourage interaction with others, creative thinking, the manipulation of conventional and unconventional musical instruments, working with the voice and body, playing, imagination and role-playing. The workshop covers musical pedagogies approached by the first and second generation of educators of active methods of music education, highlighting Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodaly and Carl Orff, and Murray Schaffer and Jonh Paynter, in the second. The proposal brought adaptations related to the Brazilian popular songbook.

Keywords: Music; Elementary School; Music Pedagogy.

¹ Fundadora do Instituto de Educação Musical Sonorum - 2010 (Porto Feliz/SP), licenciada em música pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), trabalha como PEB II música desde 2012 em (Rafard/SP) e 2018 em (Capivari/SP), Especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação (UNIASSEILVI) 2019. Mestranda na UNESP(<http://lattes.cnpq.br/5337425633403466>).

Introdução

“A Educação Musical é fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Entre as abordagens pedagógicas os métodos ativos tem conquistado uma posição de destaque no que diz respeito às ferramentas estratégicas que favorecem o aprendizado. Cada método específico salienta diferentes aspectos de aprendizagem musical, proporcionando uma vasta vivência educacional que vai muito além de tocar um instrumento ou de ler notas musicais. Sendo assim, juntos a esses métodos foram integrados jogos, canções, a percepção auditiva e o movimento corporal.

Os métodos ativos são caracterizados pela experiência direta do aluno a partir da vivência de diversos elementos musicais. Nessa perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos esses que oportunizam o contato com vários aspectos da aprendizagem musical. O objetivo é contribuir com a formação continuada, aquisição de repertório, práticas e vivências que podem fazer parte do âmbito escolar durante as aulas de arte/música, a fim de fortalecer o desenvolvimento do ensino-aprendizagem das práticas musicais dentro dos espaços formais e não formais do ensino. As atividades trabalhadas comunicam-se com as habilidades constitutivas da BNCC estabelecidas pelo MEC. Sendo assim, se realizará metodologicamente uma oficina de práticas exploratórias com duas horas de duração. Para tanto, tomou-se como base atividades coerentes com a prática artística e musical voltada para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. O público-alvo para a oficina será composto por alunos da licenciatura, mestrandos e doutorandos inscritos no (II Congresso da OPAE). Essa oficina trará inovações profissionais no campo da arte para os professores no processo de formação, para os que querem atuar na educação ou para aqueles que já atuam.

O fazer musical

Para a realização da oficina foram escolhidas cinco atividades que englobam as práticas musicais dos educadores pertencentes aos métodos ativos. A oficina foi realizada com um grupo de pessoas com idade entre vinte e

três a cinquenta anos, que tiveram acesso às inscrições do II Congresso da OPAE, por intermédio de divulgação nas mídias sociais e programas apoiados por professores do ProfArtes na UNESP de São Paulo. Dos interessados que realizaram a inscrição seis cursaram a oficina de música. Durante a oficina foram ministradas cinco atividades de educação musical, realizadas na sala quinhentos e quatro no quinto andar da Universidade, onde já possui espaço adequado para as atividades, foram utilizados instrumentos de percussão de som definido e indefinido, bolas de tênis, piano e copos de plástico.

1 Atividade de rítmica

Iniciamos a primeira atividade inspirada pelo educador musical Émile Jaques-Dalcroze que explora a conexão entre a música e o movimento. Este método visa se concentrar na mediação do movimento corporal com os elementos musicais. Dessa forma os alunos através do corpo aprendem a compreender o ritmo, promovendo o entendimento das estruturas musicais utilizando improvisação e jogos rítmicos pertencentes a essa abordagem.

Nessa atividade foi proposto um tipo de som para cada tipo de movimentação como (andar, correr, saltar, galopar e balançar), essa atividade foi acompanhada por um dos participantes da oficina que improvisou ritmos ao piano que trocava o ritmo para ao som do piano. Figuras rítmicas como duas colcheias para andar, quatro semicolcheias para correr, colcheia pontuada seguida de semicolcheia para o saltitar. Figura rítmica composta seguida de colcheia e semicolcheia para galopar e para balançar figura rítmica com semínima. Os participantes exploraram todo o local da sala realizando a movimentação, mudando de direções e através da escuta realizar os exercícios com diversos tipos de andamentos. Depois, foi solicitado que os participantes criando outros movimentos para cada tipo de ritmo apresentado, mas agora utilizando o canção popular infantil.

2 Atividade com bola de tênis

O método Orff-Schulwerk foi desenvolvido por Carl Orff, que explora a expressão corporal através de jogos rítmicos, percussão e movimento, utilizando

a criatividade de forma lúdica favorecendo a integração de diversas habilidades musicais, inclusive a coordenação motora. Essa atividade inicia individualmente e depois vai diversificando quanto ao número de pessoas. Lembramos a letra, a melodia e o ritmo da canção “Escravos de Jó”, cada um segura uma bolinha de tênis cantando a música e quicando a bola no pulso na música, na frase “zigue zigue zá” a bolinha vai quicar acompanhando as colcheias da frase e depois volta a acompanhar no pulso. Na sequência solicitei que os participantes escolhesse um colega, para realizar a atividade quicando a bola em direção a sua dupla obedecendo o pulso e as rítmicas propostas pela canção. Depois em grupos de três, de quatro, de cinco e para encerrar a atividade é feita com uma roda onde os alunos vão quicar a bola ao lado para seu colega, todos farão parte de uma grande roda. (Criação da autora)

3 Atividade com copos plásticos

Zoltán Kodály prioriza o canto e a leitura musical, internalizando a linguagem da música de maneira natural, utilizando canções folclóricas. Neste caso foi utilizado uma canção folclórica para o desenvolvimento da atividade. Primeiramente foi solicitado que os alunos se sentassem em roda, foi ensinada a letra, a melodia e o ritmo da canção “Bate Monjolo”. Em seguida, foi distribuído um copo de plástico duro para cada um, cantando a canção o copo era passado no pulso da música e depois foi solicitado que cada um criasse um ritmo realizado com o copo batendo no chão e com palmas quando esse executava seu ritmo na próxima vez a canção era executada com o mesmo ritmo, e isso foi feito até que todos pudessem participar o exercício de criação rítmica.

4 Manossolfa

Kodály, trabalha progressivamente a aprendizagem da notação musical para desenvolver a habilidade de leitura musical, neste caso foi mencionado o nome das notas musicais e explanado que, para cada nota musical existe um gesto que evolui progressivamente relacionado com a altura das notas musicais. Também é levado em consideração a afinação da emissão das notas musicais. Esse também é um exercício que traz relaxamento e compreensão das notas na

escrita horizontal, que comunicados com os gestos proporcionam estímulo para a memória auditiva, além de trabalhar a aprendizagem vocal. Fica muito claro que o corpo reage ao som e isso facilita a aprendizagem.

5 Aprendendo o ritmo Baião com pandeiro

O método é inspirado na maneira com que as crianças aprendem a falar, portanto, se concentra na repetição e na imersão auditiva, o fazer musical neste caso, incentiva a reprodução de padrões rítmicos de repetição. Para ensinar o ritmo baião com pandeiro, foi apresentado os elementos básicos do baião, como a subdivisão rítmica característica e o padrão de acentuação. Os alunos acompanharam a música “Mulher Rendeira”. Aconteceu a demonstração do ritmo inicialmente sem o pandeiro, vivenciados batendo os pés no chão que representa um tipo de tambor, para melhor compreensão auditiva.

Fig. 1



Fonte da autora

Foi introduzido o pandeiro, destacando as diferentes partes do instrumento suas diversas funções, também como segurar o pandeiro de forma confortável, como se faz os movimentos básicos das mãos para que sonoridades diferentes pudessem ser produzidas. Depois dos conceitos básicos do ritmo baião absorvidos, os participantes tocaram em grupo e individualmente para garantir a experiência do fazer musical.

Resultados obtidos

Todos os integrantes da oficina se mostraram interessados em aprender música, seja cantando, tocando um instrumento, improvisando ou criando. Surgiu também o interesse de aprender a ler esse tipo de música através da escrita não convencional e também convencional. Observei que a percepção para as vivências musicais durante a oficina foram despertadas no sentido de organizar os pensamentos durante a execução musical. Uma das integrantes nos contou sobre o desejo de aprender a cantar desde a infância, e que foi reprimida por um professor de canto da antiga vanguarda. Outra aluna também se manifestou que por ser bailarina conseguiu fazer melhor um diálogo com as atividades propostas na oficina, e comentou que nunca tinha vivenciado as atividades de educação musical da forma como aconteceu durante o congresso.

Fig. 2



Fonte da autora

Com a análise comportamental percebi que os pressupostos teóricos-metodológicos fundamentaram o desenvolvimento musical proporcionado pela aproximação entre os alunos e entre diferentes tipos de música. E segue na afirmativa de que a escrita musical pode ser aprendida durante a realização musical, flexibilizando o uso de métodos tradicionais de teoria e solfejo. Quando proporcionamos a participação ativa individual, é estabelecido um papel para cumprir durante as mais diversas atividades musicais, o que pode trazer

comprometimento por se sentirem à vontade em demonstrar sua música, esse é um recurso pedagógico que propicia a troca de experiências entre os indivíduos produzindo engajamento do grupo, pois conseguem absorver o diálogo entre a prática e a teoria.

Considerações finais

Levando em consideração a necessidade de formação e capacitação do componente curricular “Artes” na linguagem “música”, observou-se que, muitos professores arte/educadores não se interessam por esse tipo de atualização, ou pode ter escolhido outra oficina que estivesse mais próximo ao seu perfil. Vale ressaltar que todas as oficinas foram oferecidas no mesmo dia e horário. Para quem conseguiu participar da oficina, levou consigo uma outra visão sobre as vivências musicais dentro da proposta dos métodos ativos.

Em 2016, através das Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 13.278/16 faz a nova composição para a área de artes, sendo: artes visuais, dança, música e teatro. A realidade é que a Lei prevê as linguagens, mas na prática nem todos os professores trabalham as quatro linguagens. Diante do exposto, fica claro que o docente ficou responsável por uma carga exaustiva de trabalho instituída por Lei, um professor que tem capacidade profissional para desenvolver essas quatro linguagens? Outra questão pertinente é a perda de aprendizagem dessas linguagens nos discentes. Pode ser que muitos professores não concordem com a Lei da BNCC e optam por não trabalhar todas as linguagens. É muito interessante refletir e lutar por reforma política na educação no sentido de favorecer os docentes e discentes das artes, no sentido de que esse trabalho de fato seja realizado. Mas, enquanto isso, nossos alunos continuam a frequentar as escolas públicas com defasagem de aprendizagem significativa na área de artes.

Atualmente o que pode ser feito para minimizar os efeitos da Lei 13.278/16 é promover formação continuada nas diversas linguagens no sentido de aproximar os docentes das linguagens na quais não possuem domínio, na perspectiva de manter um diálogo exploratório dos conteúdos com o cotidiano nas aulas de arte, favorecendo o acesso das linguagens para os alunos.

Referências

FONTEIRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2a. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogia em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011- (Série Educação Musical).

DALCROZE. **Souvenir, Notes et Critiques** [1942]. Neuchâtel: Attinger.

DALCROZE. **Notes Bariolées** [1948]. Genève/Paris: Jeheber.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2010.

OFICINA “PROFESSORA MARLI EM UMA HISTÓRIA SEM FIM”

WORKSHOP TEACHER MARLI: IN AN ENDLESS STORY

*Gisele Gobbo de Souza*¹

Resumo

O intuito desta oficina "Professora Marli: em uma história sem fim ", no II Congresso Paulista de Arte Educação (OPAE) foi de trazer a animação com recortes de papéis como um recurso narrativo e fílmico, desde o cenário até os personagens com papéis, e com intenção de demonstrar aos participantes como poderiam utilizar a câmera do seu celular para a construção de uma animação. Foi abordado nesta oficina todo o processo de produção da animação “Professora Marli: em uma história sem fim”, para os participantes também construírem uma história. Houve a abordagem do conceito sobre roteiros de filme e da literatura, onde o protagonista o herói, tem trajetórias em comum e que estes percursos se repetem. Com isso, foi construída uma história animada, onde houve a mediação dos participantes e daicineira.

Palavras-chave: Animação, Recortes, Arte, Educação, Pandemia.

Abstract

The aim of this workshop "Professora Marli: in an endless story", at the II São Paulo Congress of Art Education (OPAE) was to bring animation with paper cuts as a narrative and filmic resource, from the setting to the characters with papers, and with the intention of demonstrating to participants how they could use their cell phone camera to create an animation. This workshop covered the entire production process of the animation “Professora Marli: in a never-ending story”, for participants to also build a story. There was an approach to the concept of film scripts and literature, where the protagonist, the hero, has common paths and these paths are repeated. With this, a lively story was created, where there was mediation between the participants and the she proposer of this worksAbst

Keywords: Animation, Clippings, Art, Education, Pandemic

¹ Servidora pública na Prefeitura Municipal de Taboão da Serra, atua como docente na área de arte. Possui graduação em Artes Visuais, Pintura, Gravura e Escultura pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2009) e graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica Para As Disciplinas do Currículo De Docente em Arte pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2010). <https://lattes.cnpq.br/6842276180867027>

Introdução

A oficina "Professora Marli: em uma história sem fim", de Gisele Gobbo de Souza, Isabel Ferreira de Almeida e Danièle Barão Crot, surgiu com o intuito da construção e criação dos personagens com recortes de papéis pelos participantes com a finalidade de realizar uma animação, apresentando toda a história, conceito e o processo produção de "Professora Marli: em uma história sem fim". Assim, os personagens de papéis criados pelos participantes foram os protagonistas da animação. O cenário e todos os processos foram realizados com papel e lápis de cor aquarela, onde os participantes puderam manusear os personagens recortados como em uma animação.

A apresentação de "Professora Marli: em uma história sem fim", foi de abordar toda a trajetória fílmica, no qual nesta animação é narrada a aula da professora Marli que abalada pela pandemia, sai de cena da sua sala de aula. Então, Marli fica pensativa com o que iria fazer de proposta para a sua aula devido a pandemia, assim pensa para suas aulas, lecionar pelo computador através da internet, como um ensino à distância. A partir de então, Marli fica pensativa, mas de tanto pensar, teve um sonho, o qual se transformou em uma sereia e seus alunos em peixinhos. Esta animação foi construída através de cenas da professora Marli com ideias transcritas pelas professoras que produziram esta animação. No início foi construída uma cena por mim, da qual esta cena foi compartilhada com as participantes que tinham como tarefa produzir e dar continuidade a história. Como não existia um roteiro definido, o recebimento da animação já era uma surpresa para as integrantes do grupo. Este filme torna-se uma história sem fim, pois pode ser compartilhado e continuado a cada capítulo por outras pessoas, sendo uma novidade a sua continuação.

Assim, esta oficina teve o objetivo de demonstrar ou exemplificar que muitas pessoas podem construir uma animação com poucos recursos, sendo um celular com câmera, papéis, tesoura e cola.

Para a oficina foi estudado "A Jornada do Herói Mitológico", de Rincón (2006 apud Campbell, 1995; Vogler, 1997), no qual o texto aborda a trajetória comum dos personagens principais em roteiros de filmes e na literatura que

perpassa pelos mesmos trajetos. O personagem herói ou protagonista, sofre uma interdição onde é impedido de viver a sua vida comum, assim irá enfrentar desafios, obstáculos, com sempre alguém o aconselhando ou o preparando, para enfrentar o vilão que por algum motivo ameaça sua vida, dos seus amigos e do seu ambiente em que vive.

“Conhecemos o herói em seu mundo cotidiano e ordinário(...)

Algo impele o nosso “Herói” na direção (...) de uma aventura.

O Herói reluta em empreender a jornada

O herói recebe um conselho (...) de um MENTOR(...)
(Rincon, 2006 Apud Campbell, 1995).

Assim, a oficina “Professora Marli: em uma história sem fim” foi realizada no II Congresso OPAE, onde os participantes puderam construir de papéis, seus personagens.

Figura 1 - Participantes da oficina



Fonte: Fotografia realizada pelo monitor Felipe

Após, a construção dos personagens pelos participantes e o cenário do reino tinha um castelo, construído pela participante Eli., e outro cenário tinha o

castelo do Dragão, sendo a casa do vilão. A participante Mar.², uma criança de 5 anos, identificou os personagens que estão no vídeo, dizendo:

“- (...) Esta é a rainha e este é o rei, e eu sou a princesa. ”

A princesa foi construída de recorte de papel por ela, como demonstrado na figura 2.

Fig. 2 – Apresentação de alguns personagens construídos pelos participantes



Fonte: Print da gravação do vídeo realizado pela pesquisadora e oficinaira

Posterior a isso, uma das indagações realizadas para com a participante Mar., que eu, sendo a pesquisadora e oficinaira, e a outra participante que era a sua mãe, foi:

“ – O que acontece com a princesa? E o que o Dragão quer?”

Mar. responde: “- Ele quer a princesa.”

“- Então, ela está passeando por uma floresta?.” Assim, indago. Neste momento Mar. Começa a cantar:

“- Lá, lá(...).”

E com a princesa em suas mãos, demonstra que a personagem está passeando na floresta. E quando a princesa observa o Dragão, Mar. diz:

“- Que susto.”

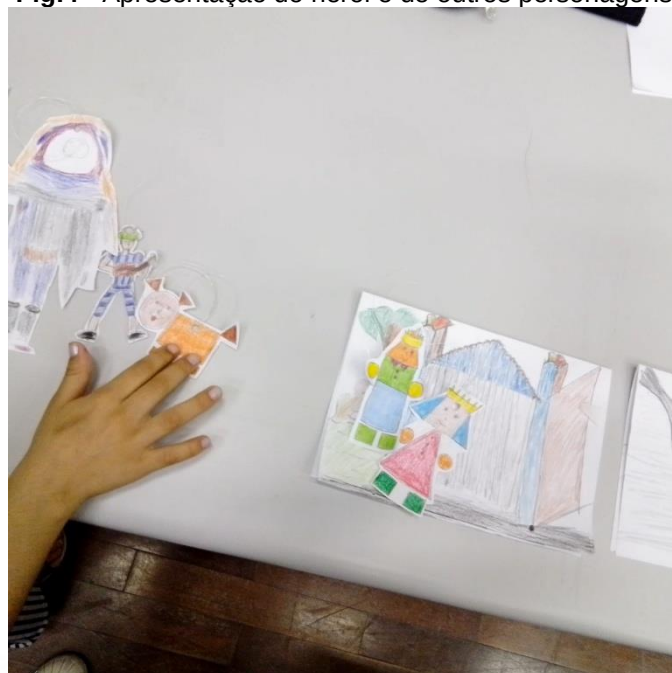
² O nome dos participantes foram abreviados

Fig. 3- Princesa passeando pela floresta

Fonte: Print da gravação do vídeo realizado pela pesquisadora e oficinaira

Em outro momento, o Dragão prende a princesa no castelo. Posterior a isso, foi inserido o príncipe na história com o seu cachorro. Então, sugeri que o príncipe viu a rainha e o rei preocupados com a princesa. Então, Mar, inicia:

“-Eu vou lá salvar ela.”

Fig.4- Apresentação do herói e de outros personagens

Fonte: Print da gravação do vídeo realizado pela pesquisadora e oficinaira

Quando o príncipe foi salvá-la aparece o mestre o aconselhando, e neste momento, Mar. Solta risadas, pois a mesma tinha esquecido deste personagem.

“-O que acontece com o Dragão?”, pergunto. E Mar. diz:

“- Ele fica sem nada.” Assim, para terminar a história, novamente sugiro:

“-Quer dizer que o Dragão fica sem nada. Prende o Dragão.”

Fig. 5 - O Dragão foi preso



Fonte: Print de tela da gravação do vídeo realizado pela pesquisadora e oficinaira

Os outros personagens voltam para o castelo do rei e da rainha e no final pergunto:

“- E a princesa casa com o príncipe, e a questioneei o que acontece no final.” Mar. responde:

“- Eles ficam felizes para sempre.”

Figura 6 - Final da história



Fonte: Print de tela da gravação do vídeo realizado pela pesquisadora e oficinaira

Considerações Finais:

Sendo eu, pesquisadora e autora desta oficina, acredito que existem no interior das crianças alguns roteiros de contos de fadas e da literatura, que são comuns a público leitor ou espectador, entretanto não forma de consciente e esclarecida. Para isso, o professor precisa exemplificar e ao mesmo tempo mediar e sugerir a história a ser desenvolvida pelos estudantes ou participantes da oficina com questionamentos e perguntas para que possam pensar, perceber, observar suas produções e construir uma narrativa para a sua história animada.

Nesta oficina, foram demonstrados todo o processo de criação da animação “Professora Marli: em uma história sem fim”, desde os personagens, o cenário e outros, com o intuito e na tentativa de demonstrar que todos podem criar uma história animada, utilizando poucos recursos materiais com uma câmera do celular, com desenhos com recortes de papéis e também com outros recursos materiais.

Referências

SOUZA, Gisele G; ALMEIDA, Isabel F. A.; CROT, Danièle B.; **Professora Marli: em uma história sem fim**. São Paulo: Youtube, 23 jul. 2020. Disponível: em: https://youtu.be/RMFg_WCC7oA

RINCÓN, Luiz Eduardo. **A Jornada do Herói Mitológico**. In: II Simpósio de. RPG & Educação. São Paulo: Uninove, 22 à 24/09/2006. Disponível em: Acesso: 31 out. 2023

PESSOAS NEGRAS NAS OBRAS DE BELL HOOKS E WALTER FIRMO: A LEITURA DE IMAGENS COMO FERRAMENTA PARA A LEI 10639/03

BLACK PEOPLE IN BELL HOOKS AND WALTER FIRMO WORKS: READING IMAGES AS AN INSTRUMENT FOR THE LAW 10639/03

Beatriz Abade¹ – IA/UNESP

Resumo

Este trabalho relata e discute criticamente a realização da oficina homônima, realizada no II Congresso da OPAE, em 2023. Seu objetivo foi promover uma discussão sobre a leitura de imagens como metodologia para se abordar as questões propostas pela Lei 10639/03. Utilizando-se de imagens de Walter Firmo (1937-), fotógrafo brasileiro com vasta obra acerca de pessoas negras, e de obras de bell hooks [Anseios: raça, gênero e políticas culturais (1980); Erguer a Voz: pensar como feminista, pensar como negra (1989); Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade (1994) e Olhares Negros: raça e representação (1992)] importante professora feminista e antirracista estadunidense, com objetivo de repensar as representações negras presentes em nosso imaginários e os estereótipos que as mesmas reforçam ao longo dos processos educacionais.

Palavras-chave: raça. representação. leitura de imagem.

Abstract

This work reports and critically discusses the homonymous workshop, which was accomplished at II OPAE Congress, in 2023. Its objective was to promote a discussion about reading images as a methodology to approach the issues proposed by Law 10639/03. Using images by Walter Firmo (1937-), a Brazilian photographer with an extensive production about black people, and works of bell hooks [Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics (1980); Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black (1989); Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom (1994); Black Looks: Race and Representation (1992)], an important feminist and antiracist professor from the United States, it has the aim of rethinking the black representations in our minds and the stereotypes that they reinforce throughout educational processes.

Keywords: race. representation. reading images.

¹ Beatriz Abade é mestranda no Instituto de Artes da UNESP e educadora no Instituto Moreira Salles. Currículo Lattes:

Introdução

A oficina Pessoas negras nas obras de bell hooks e Walter Firmo: a leitura de imagens como ferramenta para a Lei 10639/03 aconteceu no dia 20 de outubro de 2023, no II Congresso da OPAE. Sua contribuição dirigia-se a profissionais e estudantes da arte-educação que quisessem ampliar e compartilhar seus horizontes sobre as questões étnico-raciais e expandir suas atuações, incorporando a leitura de imagem como metodologia possível para a aplicação da Lei 10639/03.

A Lei 10639, que completou vinte anos este ano, altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação, exigindo o ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileira. A oficina fez uso de dois autores para desenvolver uma proposta metodológica em que se é possível discutir diversos temas acerca de raça, representação, racismo e imaginários sobre pessoas negras. As obras Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade (2013), Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra (2019) e E eu não sou uma mulher?(2021) Mulheres negras e feminismo de bell hooks, juntamente às fotografias de Walter Firmo foram o ponto inicial para a elaboração desta oficina.

Fig. 1. Registro da Oficina



Fonte: Arquivo pessoal

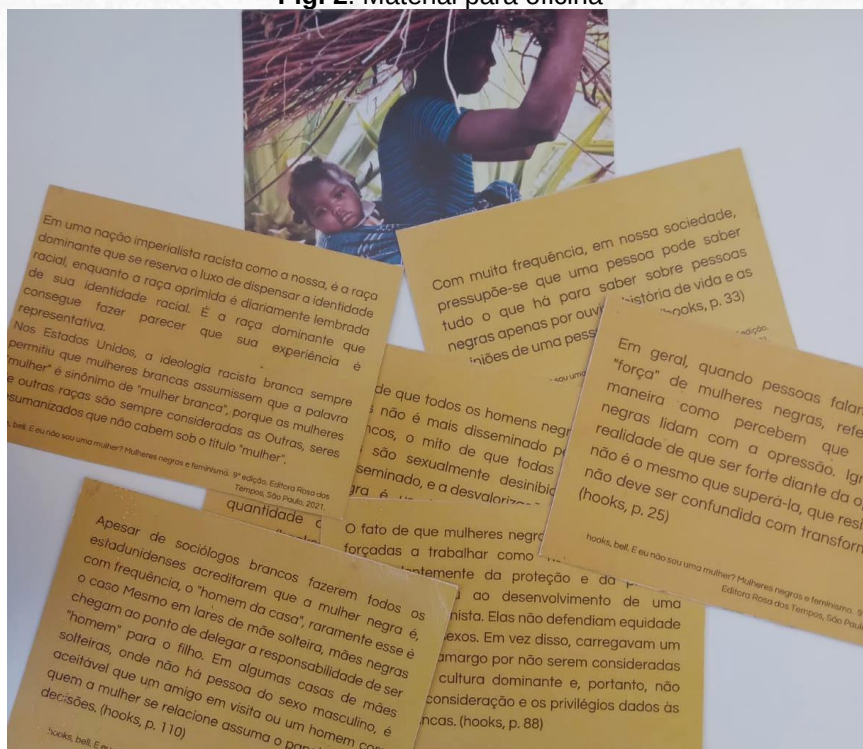
Desenvolvimento

A oficina dividiu-se em três etapas. Inicialmente, uma apresentação que foi feita olhando para o espelho, algo que tenho chamado de “apresentação para nós mesmas”. É perceptível uma dificuldade imensa em encarar o espelho e dizer aspectos identitários, como gênero, raça, classe - propostos pela educadora - e outros, que acabam organicamente enveredando para nossos lugares na área de educação, anseios, sonhos etc. O momento de apresentação foi importante não só para que o grupo se conhecesse, mas também para que se estabelecessem lugares de onde cada pessoa falaria e contribuiria para a oficina. Em seu livro *O que é lugar de fala?* a autora Djamila Ribeiro (2017) nos auxilia a compreender a importância de se considerar os lugares sociais das pessoas que detém a fala

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder, como nos ensina Kilomba. Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva. (Ribeiro, n.p., 2017)

A provocação principal do momento de apresentação é a de que as pessoas possam se apresentar refletindo sobre raça e quais são as suas implicações sociais - algo que costuma estar na rotina de pessoas negras, mas raramente é considerado por pessoas brancas. Como nos sentimos quando pensamos em nossos lugares raciais na sociedade em que vivemos?

Fig. 2. Material para oficina



Fonte: Arquivo pessoal

Após a apresentação, os participantes entraram em contato com o material principal da oficina: cartões com fotografias de Walter Firmo, presentes no catálogo homônimo à exposição Walter Firmo: no verbo do silêncio a síntese do grito, inaugurada no Instituto Moreira Salles, em 2022 (BURGI, 2022) e trechos das já citadas obras de bell hooks no verso.

Uma vez apresentados aos cartões, desenvolveu-se a primeira dinâmica, em que as pessoas participantes deveriam escrever perguntas para as imagens de Firmo ou registrar perguntas que essas imagens poderiam suscitar. Essas perguntas trouxeram diversas questões, tanto de ordem social como afetiva. Surgiram colocações como “essa senhora me lembra a minha avó, [a imagem me lembra] a casa da minha avó...”

Fig. 3. Registro de participante

Mulheres de vermelho
que carregam tambores
e se colocam no mundo
enquanto "outros"
do olhar branco.
Mulheres de vermelho
em seu cotidiano,
juntas, apenas sendo.
Mulheres que não
encaram o observa-
dor mas que são o
centro e a borda,
logo toda a totalidade

Fonte: Arquivo pessoal

Fig. 4. Festa do Divino, Alcântara, MA, 1972



Fonte: BURGI, p. 251, 2022

Foi proposto um momento de leitura mais atenta das imagens e textos dos cartões e uma conversa final, em que a fig. 5 Petrópolis, RJ, 1980 foi protagonista. Muitas referências e discussões pertinentes surgiram na leitura desta imagem, desde a Redenção de Cam (1895), de Modesto Brocos, até discussões sobre a ausência de famílias negras na mídia; a ausência da figura de mulheres negras em momentos de descontração, que se afastam do trabalho; a presença e ausência de homens negros nas dinâmicas familiares e seus motivos; os olhares sobre as crianças negras; os estereótipos de violência

atribuídos a homens negros; a afetividade presente na imagem. Todos esses temas puderam ser relacionados aos textos de hooks, ampliando as discussões.

Fig. 5. Petrópolis, RJ, 1980



Fonte: BURGI, p. 58, 2022

Considerações finais

A leitura de imagem, ainda mais quando realizada coletivamente, nos auxilia a discernir o que os olhos vêem daquilo que vemos porque já nos acostumamos a ver. Nesse sentido, Walter Firmo é um agente potente de produção de imagens de uma negritude diversa. E bell hooks nos ajuda a trilhar um caminho teórico entre as imagens de pessoas negras e os estereótipos acerca delas (2019).

Não se pode deixar de observar que diversas vezes durante a oficina, houveram conflitos raciais, em maior ou menor grau, desde comentários estereotipados sobre pessoas negras, até a dinâmica interpessoal dos participantes, que colaborou muitas vezes para a interrupção das falas das mulheres negras presentes.

A luta para o cumprimento da Lei 10639/03 é contínua e só pode ser trilhada coletivamente, com formação e discussão crítica. As imagens podem ser uma ferramenta para que possamos construir novos olhares acerca de pessoas negras e suas histórias coletivas e individuais.

Referências

BURGI, Sergio [org.]. **Walter Firmo**: no verbo do silêncio a síntese do grito. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2022

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. tradução de Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

_____. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 9ª edição. São Paulo: Editora Rosa dos Tempos, 2021.

_____. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. tradução de Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SONHANDO A REAL: O CORPO ATRAVÉS DA RESPIRAÇÃO SOB O TEATRO DE ANTUNES FILHO

DREAMING REAL: THE BODY THROUGH BREATHING UNDER ANTUNES FILHO'S THEATER

Franzolini, Vinícius¹ – UNESP

Resumo

O presente relato desta oficina busca narrar como foi proporcionar uma experiência prática sobre o corpo do ator e a importância da respiração na expressão artística. A ideia de conduzir uma oficina veio da minha inquietação com relação ao trabalho corporal diante das provocações feitas por Antunes Filho, durante meu processo de formação artística no CPTzinho, curso "Introdução ao Método do Ator" do Centro de Pesquisa Teatral (CPT) em 2018. A abordagem central buscou o corpo como instrumento expressivo e a conscientização da respiração como elemento fundamental do trabalho do ator em performance teatral. Dezesesseis participantes experimentaram exercícios com base na respiração e práticas desenvolvidas no CPT, que foram por mim assimiladas. A respiração foi e é central, conduzindo a presença cênica, o movimento e a conexão emocional.

Palavras-chave: Teatro. Antunes Filho. Corpo. Respiração. Expressão.

Abstract

This report of the workshop aims to narrate the experience of providing a practical exploration of the actor's body and the importance of breathing in artistic expression. The idea to conduct this workshop arose from my curiosity about the physical work prompted by Antunes Filho during my artistic training at CPTzinho, the "Introduction to the Actor's Method" course at Center for Theatrical Research (CPT) in 2018. The central focus was on the body as an expressive instrument and the awareness of breathing as a fundamental element in the actor's work in theatrical performance. Sixteen participants engaged in exercises based on breathing and practices developed at CPT, which I had assimilated. Breathing was and continues to be central, guiding stage presence, movement, and emotional connection.

Keywords: Theater. Antunes Filho. Body. Breathing. Expression.

¹ Discente de Licenciatura em Arte-Teatro na UNESP, bolsista no PIBID, formado pelo Centro de Pesquisa Teatral dirigido por Antunes Filho (2018). Atualmente integra o grupo de pesquisa em cinema "AP 43" dirigido por Nara Sakarê. Trabalhou como ator em diversos espetáculos na cena teatral paulista e no audiovisual. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0985074094440648>.

Introdução

A oficina intitulada, *Sonhando a Real: O Corpo Através da Respiração* sob o Teatro de Antunes Filho, realizada durante o II congresso da Organização Paulista de Arte e Educação (OPAE) no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (Unesp) em São Paulo, com a temática “Sempre Fui Sonhador E É Isso Que Me Mantém Vivo”, a priori, surgiu como sugestão da minha orientadora, Andréia Miranda de Moraes Nascimento², durante nossos encontros no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no segundo semestre de 2023, onde como orientando tive a oportunidade de ministrar aulas juntamente com alunos de outros cursos da universidade, como os discentes de Licenciatura em Música, Artes Visuais e licenciatura em arte teatro, curso no qual também sou discente. Deste modo, pude colocar em prática as experiências artísticas adquiridas durante meus últimos onze anos de estudos e trabalho como ator, em específico no período em que estive no CPT³.

Quando a docente Andréia nos sugeriu a submissão das oficinas no congresso da OPAE, a princípio pensei em como poderia elaborar uma aula em apenas duas horas, reunindo a síntese de alguns exercícios nos quais considero essenciais para o trabalho de corpo através da respiração, com base nas referências artísticas apreendidas por mim durante a minha vivência no curso de “Introdução ao Método do Ator”, dirigido por Antunes Filho⁴, em 2018.

² Andréia Miranda de Moraes Nascimento, docente do Instituto de Artes da Unesp, atua na coordenação do PIBID, na Comissão Permanente de Pesquisa e na vice coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES). Desenvolve pesquisa na área de Educação Musical e Formação docente. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9054134430523069>.

³ Centro de Pesquisa Teatral.

⁴ José Alves Antunes Filho, mais conhecido como Antunes Filho (São Paulo, 12 de dezembro de 1929 – São Paulo, 2 de maio de 2019), foi um diretor de teatro brasileiro, considerado pela crítica e por diversos artistas como um dos principais nomes teatrais e diretores do país. Antunes fez parte da primeira geração de encenadores brasileiros (junto a Flávio Rangel, Augusto Boal, Antônio Abujamra, Zé Celso e Amir Haddad), dissidentes do Teatro Brasileiro de Comédia, onde começou como assistente de direção em 1952, tendo lá trabalhado com nomes estrangeiros decisivos que influenciaram sua geração: Ziembinski, Adolfo Celi, Luciano Salce, Ruggero Jacobbi e Flaminio Bollini Cerri. Seu trabalho é fortemente ligado à renovação estética, olfática e cênica do teatro brasileiro surgido nos anos 1960 e 1970, sobretudo com *Macunaíma* (1978), montagem que tornou-se referência para a geração dos anos 80. Com este espetáculo, Antunes Filho torna-se "o primeiro diretor a empreender uma obra dramatúrgica e cenicamente autoral." Nessa época, Antunes monta o Centro de Pesquisa Teatral (CPT), hoje residido no Serviço Social

Antunes sempre dizia que o ator precisa de fé, disciplina e tenacidade, mas para além disso, trago aqui uma máxima que deveríamos levar para a vida e para o ofício da arte educação: “Quero formar homens, o ator virá como consequência” (Guimarães *apud* Paula, 2014, p. 20). O CPT, sempre foi um espaço que atraiu artistas da cena teatral, em particular atores e atrizes que tinham o intuito de trabalhar com Antunes, pois mantinha-se uma pesquisa séria (com relação ao trabalho do ator), comprometida e que movimenta a cena do teatro brasileiro desde 1982, quando o Grupo Macunaíma foi convidado para compor as ações artístico-culturais do Sesc Consolação, formando mais de mil profissionais das artes cênicas entre atores, dramaturgos, cenógrafos e iluminadores e, sob a coordenação de Antunes Filho, o CPT apresentou 46 espetáculos. Antunes deixou na história do teatro brasileiro a marca de uma obra comprometida com as questões humanas e universais. Infelizmente não participei de nenhum de seus espetáculos, a não ser como espectador. Minha turma foi a última do CPTzinho (2018) formada pelo mestre Antunes, ainda em vida. Porém, tive oportunidade de vivenciar o curso “Introdução ao Método do Ator”, o que me permitiu exercitar de forma vertical o ofício e de onde vieram minhas maiores provocações como artista, além da compreensão e absorção dos exercícios para a oficina ministrada. O curso “Introdução Ao Método Do Ator”, mais conhecido como CPTzinho, tinha duração de cinco meses e era oferecido anualmente e coordenado pelo diretor, Antunes Filho. No processo seletivo eram selecionados uma quantidade de apenas vinte atores por ano. Lá mantinha-se uma pesquisa com aulas de segunda a sábado com diferentes profissionais e artistas da cena que integravam o CPT (como por exemplo a atriz e diretora Vanessa Bruno e a dramaturga Silvinha Gomez). Éramos apresentados a diferentes linguagens artísticas, desde artes plásticas, performances etc. As aulas eram compostas por corpo, voz, retórica, dialética, filosofia, dramaturgias, filmes e claro, os encontros e apresentação de estudos de cenas para o Antunes, com base nos exercícios do “*Prêt-à-porter*”, uma série de espetáculos naturalistas e/ou falso naturalistas, como Antunes costumava dizer, onde nós atores escrevíamos as cenas, além de atuar e dirigir, sempre

do Comércio Consolação, na cidade de São Paulo, onde desde então formou diversas gerações de atores.

com supervisão e/ou coordenação de Antunes e de seu assistente, também ator e diretor, Emerson Danesi. Mas não irei me ater aqui ao “*Prêt-à-porter*”.

Portanto, seria impossível falar da oficina sem citar todas essas referências, já que o intuito deste relato é apresentar de forma detalhada e objetiva os exercícios abordados que tiveram como base as referências técnicas na experiências do teatro de Antunes, em relação às práticas corporais de consciência respiratória e do papel profundo da respiração na comunicação artística, sobre o trabalho de ator, investigados no meu processo de formação com todo o corpo de professores que compunham o CPTzinho na época e que agora foram experienciadas empiricamente com os participantes. Entre eles professores de arte, estudantes, artistas e entusiastas das artes cênicas, além de pessoas que estiveram interessadas em aprofundar suas compreensões e habilidades no trabalho corporal e respiratório. O foco central foi investigar a natureza do corpo do ator como instrumento expressivo e destacar o papel fundamental que a respiração desempenha ao impulsionar e aprimorar a atuação. Ao longo dessa sessão de duas horas, os participantes foram convidados a explorar diversas técnicas que alinham o movimento com a respiração, usando a sensibilidade e o ar como catalisadores para o movimento corporal. A oficina incorpora exercícios desenvolvidos no CPT, assimilados por mim, incluindo práticas distintas nomeadas como a “Loucura”, “Maria Callas” e o “Desequilíbrio”, essas, às quais irei me ater neste relato. A respiração, como tema central, foi e é examinada minuciosamente, considerando-a como o alicerce fundamental que fortalece a presença em cena, a dinâmica do movimento e a capacidade de estabelecer uma conexão emocional autêntica na interpretação da personagem e no jogo de cena com a plateia.

Os participantes se envolveram em exercícios destinados a cultivar a exploração consciente da respiração, adentrando em ritmos diversos, intensidades variadas e na intrincada interação entre a respiração e a expressão corporal. Além disso, a oficina proporcionou um ambiente de aprendizado colaborativo e enriquecedor, fomentando momentos de reflexão e a troca de experiências pessoais entre os participantes. Este relato de oficina encapsula a essência da mesma, revelando simultaneamente sua importância para artistas,

estudantes e entusiastas das artes cênicas que buscam aprofundar sua compreensão e domínio das práticas corporais e respiratórias. Independentemente da experiência teatral anterior, os participantes foram encorajados a abraçar a jornada de exploração e, ao fazê-lo, embarcaram em um caminho para amplificar sua expressividade artística e forjar uma conexão profunda com a arte de interpretar e conhecer os espaços dentro de si.

Desenvolvimento

Os desdobramentos deste relato encaminham-se por abordar de forma detalhada os elementos centrais da oficina *Sonhando a real*: o corpo através da respiração, sob o Teatro de Antunes Filho. Em particular os exercícios, já citados acima, denominados por Antunes como: a “Loucura”, “Maria Callas” e o “Desequilíbrio”. Divididos em seções, será apresentada uma análise mais profunda dos objetivos, metodologia e resultados da oficina, bem como uma reflexão sobre sua relevância no contexto das artes cênicas.

Objetivos da Oficina

O principal objetivo da oficina foi proporcionar aos participantes uma experiência imersiva e prática de duas horas, sob o trabalho de corpo do ator, destacando a importância crucial da respiração na expressão artística. A partir desta abordagem, a oficina visou explorar as técnicas desenvolvidas por Antunes Filho e assimiladas por mim, com foco na compreensão de um corpo altamente expressivo e no cultivo da consciência respiratória. Além disso, buscou-se enriquecer a capacidade dos participantes de se conectarem emocionalmente uns com os outros de forma sensível, por meio da exploração da respiração como elemento central da performance teatral.

Metodologia Aplicada

A oficina estruturou-se em cinco partes distintas, cada uma contribuindo para uma experiência de aprendizado progressiva. A primeira parte consistiu em um bate-papo rápido a fim de conhecer os participantes, suas vivências e experiências relacionadas às artes (cênicas) ou não (de forma que eu pudesse ter uma ideia de qual material humano teríamos para trabalhar e quais seriam

suas limitações e extensões corporais), além de exercícios de aquecimento com respiração, destinados a preparar o corpo para a exploração subsequente, onde os participantes eram convidados de forma sensível à expansão respiratória a partir do movimento. Sentados com as costas encostadas na parede, eram convidados ao enrolar e desenrolar da coluna de maneira cuidadosa, e assim conseguiam abrir espaços físicos/corporais internos, aquecendo a voz e o corpo ao mesmo tempo, por meio da entrada e saída de ar e do movimento composto da respiração, inspirando e expirando.

Passada a parte preliminar, a segunda etapa envolveu-se na introdução prática, onde os participantes mergulharam nas referências técnicas de exercícios desenvolvidos para a oficina. Um dos primeiros exercícios propostos ainda no aquecimento, dispõe-se de uma prática que a princípio parece simples, caminhar pensando sempre em respirar por todos os movimentos articulados. Exemplo: soltando o ar (expirando) na descida e puxando o ar (inspirando) na subida do movimento, até mesmo no simples dobrar de joelhos, na caminhada, ao sentar-se, ao deitar-se, ao levantar-se etc. Tudo isso em ritmos variados, usando a música como estímulo. Esse exercício tem como intuito demonstrar como a respiração e o movimento são inerentes. Quando os atores vão para a cena, muitas vezes se esquecem de respirar de forma correta, bloqueando a conexão de todas as emoções, sensações e movimentos, impedindo a passagem do ar. O simples fato de dar passagem ao ar e respirar de forma correta e/ou consciente, pode ser transformador nos processos de ensaio, atuação e criação de personagens. Acrescento a tudo isso mais um fator para melhor compreensão.

[...] o ator deve passar a preocupar-se com seu aparelho respiratório. Cada indivíduo tem a sua própria pulsação respiratória. Cabe a cada um conscientizar-se dessa respiração e buscar, através da sua pulsação, a maneira de respirar da personagem, que é uma de suas características mais peculiares. Através da respiração organicamente resolvida, pode-se perceber todas as linhas de força do personagem, suas vontades, seus sabores e sua evolução dentro do contexto da peça. A consciência da respiração é tarefa difícil de ser efetivada. Normalmente o nosso cotidiano apressado nos faz esquecer de que respiramos a partir de nosso estado fisiológico. Desse modo, não há necessidade de pensarmos nosso organismo para

que ele reaja. Simplesmente nosso organismo é estimulado, e isso nos causa sensações que modificam nossa respiração. Assim, a base para uma respiração consciente está no entendimento dos estímulos, pois cada coisa ou cada momento de nossa vida possui uma respiração correta, e se for atravessada perde seu caráter de vida, sua pulsação. Para cada sentimento há uma maneira específica de se respirar, e se isso não for bem compreendido, haverá uma defasagem entre aquilo que se sente e a respiração. Sensação e respiração acontecem simultaneamente. Isso quer dizer que toda vez que alguma coisa se altera em cena, a respiração também se altera, assim como também se modificam os ritmos respiratórios. Um texto jamais pode ser dito sem que o estímulo e a respiração estejam completamente resolvidos. Dessa maneira, o ator não mais se preocupa com a inflexão certa, mas sim com a melhor maneira de se respirar naquele momento. Pode-se lançar mão da respiração como um recurso para se encontrar a emoção correta. Há vida isso acontece simultaneamente, pois o estímulo altera imediatamente a respiração. O ator pode evidentemente, de maneira artificial, inverter o processo, e obter através da respiração o estímulo correto, ou seja, usar a técnica respiratória para detectar a emoção verdadeira. (Paula, 2014, p. 148).

Após os participantes terem tido uma breve prática e compreensão da respiração, ou ao menos uma ideia do que seja no entendimento singular e intransferível de cada participante, a terceira parte da oficina consistiu em exercícios (Loucura e Maria Callas) que tiveram como interesse estimular o corpo e a mente por duas maneiras distintas, mas que partiam do mesmo intuito; acessar movimentos não cotidiano e/ou extra cotidianos. Movimentos que estão além do nosso racional e que pudessem expandir a consciência ou alterar o nosso estado comum, por meio de estímulos musicais e sonoros, para que os atores se deixassem levar por esses estímulos dando vazão ao inconsciente e/ou ao subconsciente, mas mantendo-se em estado de presença. O primeiro deles foi o exercício da “Loucura”. Para que se conseguisse acessar imagens, sensações e memórias da pessoa em experimento de forma que isso pudesse reverberar em seus movimentos (e que não fosse de uma maneira racional ou planejada), e que assim pudéssemos obter uma plasticidade potente e auto expressiva do movimento, uma espécie de “*gestus*”. Com o intuito da melhor compreensão dos exercícios que trabalhamos, trago aqui um trecho do artigo, depois transformado no livro “Em busca de um teatro pobre”, do mestre polonês e diretor de teatro, Jerzy Grotowski, com sua pesquisa do grupo “Teatro

Laboratório”, que faz uma conexão e uma relação absolutamente direta aos exercícios propostos na oficina e que também foi uma das maiores referências e inspiração para o teatro de Antunes no CPT.

[...] não pretendemos ensinar ao ator uma série de habilidades ou um repertório de truques. Nosso método não é dedutivo, não se baseia em uma coleção de habilidades. Tudo está concentrado no amadurecimento do ator, que é expresso por uma tensão levada ao extremo, por um completo despojamento, pelo desnudamento do que há de mais íntimo - tudo isto sem o menor traço de egoísmo ou de auto-satisfação. O ator faz uma total doação de si mesmo. Esta é uma técnica de "transe" e de integração de todos os poderes corporais e psíquicos do ator, os quais emergem do mais íntimo do seu ser e do seu instinto, explodindo numa espécie de "transiluminação". Não educamos um ator, em nosso teatro, ensinando-lhe alguma coisa: tentamos eliminar a resistência de seu organismo a este processo psíquico. O resultado é a eliminação do lapso de tempo entre impulso Interior e reação exterior, de modo que o impulso se torna já uma reação exterior. Impulso e ação são concomitantes: o corpo se desvanece, queima, e o espectador assiste a uma série de impulsos visíveis. Nosso caminho é uma via negativa, não uma coleção de técnicas, e sim erradicação de bloqueios. (Grotowski, 1987, p. 14-15).

Acredito que o exercício da “Loucura” tenha uma ligação e uma inspiração direta com a pesquisa de Grotowski, além de tantos outros diretores estudados no CPT, que culminaram no próprio estudo de Antunes com os atores. Visto isso, busco me ater aqui aos exercícios; “Loucura” e “Maria Callas”. Ambos criados no CPT, e que apesar de suas similaridades, trazem na sua execução maneiras e formas bem distintas de se executar. “A Loucura é um convite para investigar o irracional, deixando-se conduzir pela intuição e pela sensibilidade, buscando conexões com o inconsciente coletivo e os arquétipos”. (Milaré *apud* Paula, 2014, p.118). O objetivo não é fingir-se de louco (estereótipo/clichê), mas aproveitar ao máximo o pretexto da “loucura”, sem afetações, para pesquisar novas expressões fora da realidade cotidiana e do senso comum. Com esse vislumbre, de uma consciência alterada, prevê-se que o ator possa elaborar sua expressão liberto de referências externas e sem pré-julgamentos. Por meio de uma imaginação criadora, atualizada e presentificada nas ações cênicas, diferentes situações são desempenhadas em um trânsito contínuo de sensações

e expressões, nas quais a respiração tem um papel de suporte fundamental. Uma viagem a um mundo desconhecido, de atmosfera onírica, de infinitas possibilidades, no qual o ator deve explorar tanto as sutilezas quanto às expressões mais amplas, da imobilidade ao movimento dilatado, em que todas nuances internas e externas passam a ser novos estímulos para a criação. Nessas condições, a integração e disponibilidade do organismo passam a ser totais e a liberdade de atuação é absoluta.

Já o exercício denominado de “Maria Callas”, experienciado em seguida, apesar de manter a mesma essência do exercício da “Loucura”, como por exemplo o de trazer movimentos não cotidianos, é utilizado através de estímulos e maneiras distintas na sua expressão e execução. A começar dos estímulos sonoros. Exemplo: enquanto a “Loucura” emerge de movimentos completamente intuitivos, sons e músicas que procuram trazer de certa forma uma irracionalidade e provocar um perturbar-se. O exercício “Maria Callas”, apesar de ir ao encontro, busca trazer movimentos e desenhos distintos, mais arredondados, partindo das músicas homônimas da artista e trazendo como referências a dança Butô do dançarino e coreógrafo japonês Kazuo Ohno, que parte do mesmo princípio na essência da busca do movimento não naturalista. Kazuo, que sempre foi referência para o teatro de Antunes Filho, o que comprova em sua entrevista ao programa Roda Viva na TV Cultura.

[...] paralisava o teu racional e você entrava em outro nível, o Kazuo Ohno [japonês criador do butô, performance artística que mistura dança e teatro – o teatro coreográfico]... Você chega em determinado momento e você se esquece, você só fica no eletrocardiograma das coisas, as coisas vão acontecendo, você sabe que vão acontecendo dentro de você e cada um leva de um jeito a coisa para casa. (Roda, 2019, 1:11 min).

Passados os exercícios acima, os participantes já estavam preparados para a quarta e penúltima parte da oficina, pois a ideia foi construir esta ordem de exercícios até aqui, de maneira que eles estivessem em um estado de hipersensibilidade física e mental. Assim, busquei trabalhar o último exercício da oficina: o “Desequilíbrio”. Que apesar de também parecer simples em sua execução, considero um dos mais complexos de se apreender e compreender

para além de sua execução orgânica. Além da necessidade da consciência da respiração, no trabalho de corpo do ator que estão intrinsecamente ligadas ao exercícios e já foram aqui abordadas. O “Desequilíbrio”, que mais parece com o andar de um ser humano embriagado, parte do princípio que o ator tem de chegar do ponto A ao ponto B, de maneira que comece a se desequilibrar através da gravidade, tendo como consciência a respiração como fio condutor desse desequilíbrio. A gravidade faz com que o corpo caia, acompanhado pelo expirar da respiração, e em seguida faz com que o corpo volte com o inspirar da respiração e com a primeira batida dos calcanhares no chão, como uma espécie de alerta para que o corpo do ator não se esborrache no palco. Como se fosse uma pessoa bêbada andando de lá para cá, tentando se equilibrar, mas que parece flutuar através da sua respiração. Acrescento mais uma citação para esta pesquisa da seguinte maneira.

[...] ator deve estar em "desequilíbrio absoluto". Assim denominamos o estado em que se deve encontrar o indivíduo para iniciar seu processo de criação artística. Trata-se de uma conquista não somente corporal, mas sobretudo mental (se é que é possível fazer-se esse tipo de divisão.). Esse estado pode ser atingido através de um exercício bastante simples: deslocar-se de um ponto a outro no espaço com o menor número possível de músculos tensos, deixando o corpo à mercê da força gravitacional, num relaxamento harmonioso, tornando esse deslocamento absolutamente agradável e natural. O exercício do desequilíbrio é o princípio básico para a formação do ator, e através de sua prática constante pode-se tomar consciência dos músculos e desbloquear o corpo. Isso se dá através do relaxamento e da tensão dos músculos necessários para esse deslocamento do corpo no espaço. Deve-se ter em mente que o desequilíbrio não é um estado total de relaxamento, este só acontece quando nos encontramos em sono profundo. Ele é, entretanto, todo o conjunto de condições que criamos para que não haja nenhum tipo de tensão ou contração muscular além das necessárias e suficientes. Relaxar-se não é em absoluto "estar mole"; o relaxamento prolongado também causa uma espécie de tensão. É antes um processo dinâmico, onde o ator deve estar massageando os músculos e ter um controle absoluto de seu corpo, para que este esteja apto a responder a qualquer estímulo. Para maior compreensão desse estado, estabelecemos uma escala fictícia de relaxamento: o de 1º grau, que seria o relaxamento absoluto; o de 2º grau, que é o "estar mole"; e o de 3º grau, que é o ideal, posto que é o relaxamento com a máxima atenção. Toda tensão desnecessária é um obstáculo intransponível para a expressão artística. O corpo só reage ou percebe os estímulos se estiver desbloqueado, se

estiver à mercê da situação proposta; daí a amplitude e a importância desse estado, que além de ser meramente corporal, é antes de tudo mental. O ator com essa nova postura abre caminhos infinitos para sua atuação. Esse estado lhe propicia uma total fluidez de suas emoções, permitindo-lhe reagir a todos os estímulos, captar todas as sutilezas que a vida possui e redescobrir todas as nuances de que é capaz, colocando enfim o seu corpo como verdadeiro instrumento de sua criação. O desequilíbrio é a base de todo o nosso trabalho, é alicerce de toda criação do ator. Os itens que discutiremos a seguir só se verificam com o pleno entendimento desse relaxamento, que é o conhecimento real do seu corpo, despojado de todas as couraças de tensão. (Paula, 2014, p. 146).

Portanto, um dos objetivos é trazer um estado de relaxamento, distensionar a musculatura, desbloqueando assim todas as tensões do corpo do ator, tornando-o poroso, sensível, e suscetível em suas afetações e contradições, para assim estar aberto ao jogo da interpretação, das sensações e das emoções que possam surgir em cena. Trazendo um estado de relaxamento, mas ao mesmo tempo o controle. Essa dualidade, essa contradição que existe na vida, tem que estar no palco.

Ao final de todos os exercícios, entramos na quinta e última parte da oficina: convidando os participantes a fechar o ciclo, permitindo a devolutiva dos alunos em uma roda de conversa que proporcionou o espaço de troca para a reflexão e o compartilhamento de experiências e percepções de cada um, de modo que pudessem consolidar o aprendizado. É claro que no tempo despendido de duas horas da oficina, pudemos ter apenas uma introdução de todas as práticas abordadas. Por isso, gostaria de ressaltar que apesar de tentar me ater o mais fielmente possível a todo este conteúdo, os esses exercícios aqui relatados requerem um tempo maior de maturação, além de práticas cotidianas para sua completa e absoluta compreensão e absorção.

Considerações Finais

Este relato de oficina reflete sobre a importância e os impactos da oficina *Sonhando a real*: o corpo através da respiração sob o teatro de Antunes Filho. A jornada proporcionada por essa experiência permitiu aos participantes mergulharem profundamente em técnicas específicas do trabalho de corpo do

ator, na centralidade da respiração e na expressão artística, conforme proposto nos objetivos da oficina no período de duas horas.

Através da metodologia cuidadosamente planejada e guiada por mim, os resultados foram notáveis. Os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar na prática, as técnicas e exercícios do Teatro de Antunes Filho, resultando em uma compreensão mais aprofundada do papel do corpo como instrumento expressivo e da respiração como elemento essencial na construção da presença cênica.

A imersão em exercícios como a "Loucura, Maria Callas e o Desequilíbrio" permitiu que os participantes explorassem novas maneiras de se conectarem com suas próprias expressões, técnicas e emoções. Além disso, as reflexões estimuladas pela rodada de conversa proporcionaram um espaço para compartilhar insights e experiências, consolidando o aprendizado adquirido durante a oficina.

O ambiente colaborativo criado durante as sessões reflete a importância da experimentação e do diálogo na construção do conhecimento teatral. Visto isso, as considerações finais destacam o impacto positivo que a oficina teve na formação e no desenvolvimento dos participantes, independentemente de sua experiência prévia nas artes cênicas. O enriquecimento da compreensão do corpo como veículo de expressão e da respiração como fonte vital para a criação artística pode ser considerado um passo significativo na trajetória de cada participante em direção à aprimorada performance e conexão com a plateia. Portanto, a oficina "Sonhando a real" cumpriu de maneira abrangente os objetivos traçados, proporcionando uma vivência enriquecedora transcendendo as barreiras teóricas e tangibilizando o poder da expressão artística quando unida ao domínio do corpo e da respiração.

Referências

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1987.

PAULA, Lee Taylor de Moura. **Manifestação do ator:** formação no Centro de Pesquisa Teatral (CPT). Orientadora: Maria Thais Lima Santos. 2014. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-28012015-110047/pt-br.php>. Acesso em: 17 out. 2023.

RODA Viva | **Antunes Filho** | 1999. [S. l.: s. n.], 7 maio 2019. 1 vídeo (1:27:34 min). Publicado pelo canal Roda Viva. Entrevista com Antunes Filho. Entrevistadores: Nelson de Sá (jornalista), Jefferson del Rios (jornalista), Beth Nespoli (jornalista), Sebastião Milaré (diretor de teatro) e Beth Coelho (atriz). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U1sxZPwBMMQ>. Acesso em: 17 out. 2023.



unesp

instituto
de
artes

PPG artes

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

FaEB
Federação de Arte
Educadores do Brasil

GRUPO DE PESQUISA
Performatividades
& Pedagogias

GEPP
ABTE

bienal

Pina_

UNITAU
Universidade de Taubaté

ecoa USP
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES PLÁSTICAS

FEIRA DA
SORORIDADE
PROJETO EDUCADOR E PARA TODAS AS IDADES
DIVERSIDADE E INCLUSÃO

PERSPECTIVA

Cê de
Conteúdo

APADE
Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Deficiência